

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
MEMORIA FINAL**

**ESCUELA COMPARTIDA PARA EL ALUMNADO
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
INTENSIVAS**

**Coordinadora: Flora del Pilar Lázaro Diest
C.E.I.P. Princesa Sofía (Almería)**

Referencia del proyecto: PIV-045/00

**Proyecto subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de
la Junta de Andalucía.
(Orden de 3-12-1999; Resolución de 26-07-2000)**

Proyecto De Investigación

“Escuela Compartida para el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales Intensivas”.

Participantes:

Coordinadora:

Lázaro Diest, Flora del Pilar.

Miembros:

Blanes Martínez, M. del Carmen.

Casado Triviño, Rogelio.

Gambero Gambero, Begoña.

González Martínez, Antonia.

Lorenzo Delgado, Manuel.

Martínez García, Dolores.

Martínez Moya, Isabel.

Martínez Del Águila, Inmaculada.

Martos Ortega, Catalina.

Peinado Nieto, Francisca María.

Peñafiel Martínez, Fernando.

Romero Salvador, Josefa.

Segura Ortiz, Purificación.

Colaboradores:

García Muñoz, Carmen.

Lázaro López, Carmelo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN Y ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN. CAMPO ESPECÍFICO DEL ESTUDIO.....	5
SITUACIÓN PROBLEMÁTICA. PROBLEMA O CUESTIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.	7
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	9
PROCEDIMIENTO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
MODELO EN EL QUE SE INCLUYE LA INVESTIGACIÓN.....	11
PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS BÁSICOS.....	12
DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	13
DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA E INVESTIGACIÓN.	17
CARACTERÍSTICAS ORGANIZATIVAS DE LOS CENTROS.	23
ACCESO AL CAMPO Y SELECCIÓN DE LOS CENTROS. ABANDONO DEL CAMPO.....	40
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.	46
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	63
INTRODUCCIÓN.....	63
PROCESO GENERAL DE ANÁLISIS.....	65
RELACIÓN DEFINITIVA DE CATEGORÍAS UTILIZADAS EN EL ESTUDIO DE LA ESCUELA COMPARTIDA.	68
METACATEGORÍAS EN LAS QUE SE AGRUPA EL SISTEMA DE CATEGORÍAS APLICADO EN ESTE ESTUDIO.....	78
ESTUDIO DE CADA UNO DE LOS SUJETOS CON NEE INTENSIVAS	198
CASO 1. MÉLODI.	198
CASO 2. CARMEN.	210
CASO 3. JOSÉ F.	231
CASO 4. FRANCISCO.	245
CASO 5. ALBERTO.	274
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	297
PROPUESTAS DE MEJORA.....	311
BIBLIOGRAFÍA.	313
ANEXOS.....	363
ANEXO I: DOCUMENTOS TÉCNICOS DE LA EXPERIENCIA.....	363
ANEXO II: DOCUMENTOS ADMINISTRATIVOS DE LA EXPERIENCIA FOTOCOPIADOS.....	372

INTRODUCCIÓN Y ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN. CAMPO ESPECÍFICO DEL ESTUDIO.

Esta investigación se relaciona con los siguientes ámbitos o temas prioritarios de investigación que se indican en el apartado tercero de la Orden de 3 de diciembre de 1999, por la que se convocan ayudas al profesorado de Centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos para la realización de proyectos de investigación educativa con cargo al ejercicio económico del año 2000:

El desarrollo de los procesos educativos: Estrategias de enseñanza - aprendizaje. La orientación educativa y la acción tutorial. El trabajo en equipo de los docentes. La participación de la comunidad educativa. La organización del Centro y del aula. La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. La evaluación de la práctica docente. La evaluación del proyecto curricular y el Centro.

La atención a la diversidad del alumnado: La compensación de desigualdades en educación.

La educación en valores: Educación en valores y proyecto de Centro. Estrategias didácticas para la educación en valores e interdisciplinariedad. La convivencia y el clima escolar. Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de valores.

Nos encontramos ante una investigación de educación especial que se centra en el tema de la atención formativa adecuada para el alumnado con necesidades educativas especiales intensivas o de centros específicos, teniendo como referencia la educación dirigida a la diversidad.

En este trabajo se plantea la necesidad de investigar en la institución escolar y el aula para dar respuesta ajustada a la diversidad de nuestro alumnado con n.e.e. intensivas, así como, para comprender los procesos educativos que se dan en estos espacios, considerados como lugares donde se establecen relaciones interpersonales y se toman determinadas decisiones en el ámbito organizativo y curricular encaminadas a dar una respuesta educativa ajustada a las características, intereses y necesidades de cada alumno como ser singular, particular y distinto.

Está basado en la convicción de la gran importancia que tiene para llevar adelante la tarea expresada, la existencia de una relación estrecha entre teoría y práctica educativa; en la necesidad de conjugar teoría y práctica para dar solución a los problemas reales que se plantean a la hora de abordar la atención educativa conveniente a cada uno de los niños que acoge nuestro sistema educativo. Lo cual, supondría una superación al difícil reto de hacer cada vez más coherente la práctica educativa desarrollada en las instituciones escolares con los planteamientos axiológicos de la educación en la diversidad y con los marcos teóricos y conceptuales de las necesidades educativas especiales que deben guiar la práctica de la Educación Especial en la actualidad.

Esta experiencia se plantea estudiar el funcionamiento de una determinada relación entre centro específico y centro ordinario, la originada a partir de la puesta en₅

marcha de la experiencia de innovación “Escuela Compartida” durante el curso escolar 99/00 en la práctica educativa sistemática entre dos colegios públicos, el CPEE “Princesa Sofía” y CP “S. Luis” de la ciudad de Almería; desde el punto de vista de la organización escolar y desarrollo curricular a través de la investigación - acción y trabajo en equipo para avanzar en la profesionalización docente, factor que facilita la generación de las respuestas educativas más convenientes y adecuadas a las necesidades educativas especiales intensivas de cada uno de los niños que las presenta.

Esta investigación presenta una vía intermedia de integración para los alumnos con n.e.e. intensivas o de centros específicos de educación especial por medio de la “Escuela Compartida”. Se contempla esta modalidad de atención a los alumnos con n.e.e. intensivas como punto intermedio entre una integración total en un centro ordinario o una atención educativa recibida exclusivamente en un centro específico de educación especial. Y parte de la creencia de que esta modalidad de “Educación – Enseñanza - Escuela Compartida” puede traer beneficios tanto al centro específico como al centro ordinario y ser positiva para los alumnos de ambos centros, así como para los docentes de ambas instituciones y para estas dos instituciones en su conjunto por la apertura, democratización, el hecho de compartir recursos humanos y materiales, la cooperación, trabajo en equipo e intercambio de ideas y experiencias.

Unos centros específicos y unos centros ordinarios que den cabida a esta vía intermedia, a esta modalidad educativa de escolarización, lograrían una perspectiva más coherente con el respeto a la diversidad y la educación en valores, que ayudaría a avanzar hacia una educación más democrática y solidaria, base de una sociedad más justa y humana. Por ello, esta investigación quiere poner su grano de arena para que el funcionamiento actual de los C.P.E.E. y de los centros ordinarios como estructuras aisladas se replantee y se permita el establecimiento de una relación entre ambos, que podría mejorar las limitaciones del funcionamiento de cada uno de ellos por separado, reportando ventajas mutuas. Y al mismo tiempo, se quiere ampliar las opciones de los alumnos con n.e.e. de centros específicos, dando pie y abriendo el camino hacia una tendencia normalizadora e integración escolar en aquellos casos que sea conveniente, en algunas de las áreas del currículum.

Para los dos tipos de centros supondría un aumento de su apertura a la comunidad a través del desarrollo de un programa de colaboración y coordinación en la práctica escolar, que podría considerarse como un programa de integración socio - comunitaria.

La puesta en marcha de la experiencia “Educación – Enseñanza - Escuela Compartida” iniciada en el presente curso académico permite el inicio de una investigación encaminada a describir y analizar y comprender una determinada relación y colaboración entre centros específicos de educación especial y centros ordinarios, que dentro de nuestra provincia puede ser considerada como pionera, pues si bien desde diferentes textos especializados en el tema que nos ocupa y legislaciones vigentes se pone de manifiesto el interés de establecer en este sentido contactos entre estos dos tipos de centros, en la realidad escolar Almería no se está produciendo.

El trabajo de investigación que en estas líneas se plantea pretende analizar y estudiar la experiencia “Educación - Enseñanza - Escuela Compartida”, con la finalidad de que las conclusiones que resulten del mismo puedan ayudarnos a conocer y comprender mejor el quehacer educativo en necesidades educativas intensivas,

teniendo como referente la educación dirigida a la diversidad; y si se hiciera necesario, modificar y/o mejorar dicho quehacer. Siendo posible que ello conlleve que la escuela tenga que adaptar, innovar, investigar y cambiar algunos aspectos para desarrollar de forma adecuada esta función; y todo ello, como consecuencia de la actividad reflexiva de todos sus componentes, de todos los elementos personales que la conforman. Esta característica hace que la investigación que nos ocupa esté enmarcada en el paradigma o modelo **socio – crítico**, que constituye una perspectiva de reflexión en la práctica para la toma de decisiones hacia la reconstrucción social.

El marco teórico en el que se fundamenta esta investigación lo integra el nuevo modelo de entender la educación especial, las necesidades educativas especiales, la concepción de la educación en la diversidad, la investigación cualitativa a través del método de investigación - acción o modelo de resolución de problemas desde un punto de vista práctico, y los procesos de innovación y cambio educativo junto a los planteamientos teóricos - prácticos de la organización escolar, desarrollo curricular, profesional e institucional, así como, el funcionamiento de un sistema de apoyos internos y externos, asesoramiento o supervisión docente y perfeccionamiento colectivo del profesorado en los centros (formación colectiva en los propios centros, P.F.C.)

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA. PROBLEMA O CUESTIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

Esta investigación se plantea la siguiente cuestión:

“¿Nuestro sistema educativo actual es capaz de afrontar, desde su interior, el reto de dar las respuestas educativas adecuadas al alumnado con necesidades educativas especiales intensivas, teniendo como marco de referencia a una sociedad integradora y persiguiendo el mismo ser integrador?”.

Pensamos que hoy en día, en nuestra realidad educativa, éste es un problema sin resolver. Desde este trabajo se pretende ayudar para conseguir una aproximación a su resolución.

El proyecto de investigación que presentamos, pretende situar al alumnado con nee intensivas para el que se considere conveniente con sus compañeros de la escuela ordinaria; contando con su presencia habitual en una parte del conjunto de las actividades escolares de determinada/s área/s curricular/es, por medio de las adaptaciones curriculares y disposiciones organizativas que sean pertinentes y reforzándolo, a su vez, por una serie de acciones complementarias que pueden afectar al material didáctico, a los servicios de apoyos, así como, a la intervención educativa en otras áreas curriculares dentro del CE. Se podría decir que este trabajo se plantea describir, analizar y adquirir conocimientos sobre un nuevo modelo de funcionamiento de Centros Específicos de Educación Especial en Almería.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Este trabajo de investigación tiene como objetivo fundamental la necesidad de investigar sobre la forma de abrir paso a experiencias de integración de los niños con necesidades educativas especiales intensivas en la escuela ordinaria, para conocer las características didácticas, metodológicas -reflejo del pensamiento del profesorado-, organizativas y curriculares que las definen. Como medio para profundizar sobre fórmulas de colaboración entre centros específicos y ordinarios, así como, sobre fórmulas mixtas de escolarización entre colegios específicos y ordinarios, con el fin de que los esfuerzos, medios y recursos se coordinen y pongan a disposición de las necesidades especiales de todos los alumnos. (Barrueco, A; Martín, A; 1990).

Los objetivos que persigue la investigación son:

- Avanzar en el conocimiento de los procesos de innovación educativa en temas de la atención en la diversidad y en la superación de la utilización de métodos y prácticas educativas segregadoras para con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales de centros específicos de educación especial.
- Estudiar el tratamiento educativo conveniente en necesidades educativas especiales intensivas para cada caso concreto y las diferentes estrategias que se requieren para dar una atención educativa a cada niño con nee intensivas en los centros ordinarios en alguna/s de las áreas curriculares. Abordar esta problemática desde la diferencia en los centros ordinarios.
- Conocer la incidencia de los distintos factores que intervienen en la integración escolar y social de niños con nee intensivas, considerando dicha integración como un fenómeno complejo que requiere para su éxito la interrelación, presencia o inhibición de múltiples elementos:
 - Participación de la familia en la decisión sobre el tipo de educación que quieren para su hijo, así como en su proceso formativo en coordinación con el centro educativo.
 - Finalidades de la escuela, metodología, estructura organizativa, actitudes -modificación de actitudes- de los distintos miembros de la comunidad escolar.
 - Diseños curriculares, flexibilización, adaptación y diversificación curricular.
 - Apertura socio - comunitaria de los centros educativos.
 - Preparación, información y mentalización en el entorno educativo y socio - comunitario (social, familiar y profesional) donde se emprendan experiencias prácticas de integración escolar, sobre las características de las nee y formas de atención educativa, así como: conocimiento, aproximación y aceptación del valor de la diferencia para favorecer actitudes positivas hacia la integración.
 - Coordinación organizativa y funcional entre los profesionales de apoyo o pedagogía terapéutica y los profesores tutores del centro ordinario. Trabajo cooperativo. Así como, entre éstos y el resto de los profesionales que intervienen con el niño en cuestión.
 - Ídem, entre los profesionales que intervienen desde el centro ordinario y los que intervienen desde el CE

- Formación del profesorado en general, con independencia de las especialidades, sobre “nee y educación en la diversidad”.
 - Función evaluativa de los sujetos con nee orientada hacia el currículum o aprendizaje y encaminada a guiar la práctica educativa, no a la etiqueta o clasificación de deficiencias.
 - Dotación adecuada de servicios, recursos materiales y de personal de apoyos necesarios.
 - Existencia de modelos de asesoramiento y apoyo externo e interno eficaces en la práctica escolar.
- Ofrecer al personal docente recursos didácticos, metodológicos, organizativos y curriculares que puedan contribuir a la atención de niños con nee intensivas en centros ordinarios, favoreciendo la adopción de actitudes positivas hacia la integración escolar.
 - Posibilitar la ampliación de opciones educativas y avanzar en el camino hacia la integración y normalización socio - educativa de los niños con nee intensivas para los que sea aconsejable o conveniente. Dependerá de cada caso concreto; teniendo en cuenta que cada alumno constituye un caso particular y es la consideración como individuo con unas determinadas necesidades, aptitudes, contexto social y familiar... la que decidirá el tipo de atención integradora, la integración que se deberá aplicar. Permitiendo, según las condiciones de cada alumno el mayor nivel posible de integración.
 - Establecer un nuevo marco para la educación de los niños con nee intensivas o de centros específicos de educación especial a través de la creación de una relación en la práctica educativa de forma sistemática entre centro específico y centros ordinarios, como propone la “Enseñanza – Educación - Escuela Compartida” (abrir el CE a la enseñanza combinada), de manera que determinados niños con nee intensivas puedan recibir atención educativa en los centros específicos de educación especial y en las escuelas ordinarias en determinada/s área/s del currículum. Con lo cual se tendría una vía intermedia de intervención educativa entre una atención educativa recibida exclusivamente en el CE o una atención educativa recibida en su totalidad desde la escuela ordinaria, para niños con nee intensivas; que llevaría a favorecer la disminución de dificultades en su integración social posterior.
 - Colaborar en la búsqueda de una dinámica de funcionamiento de los CE más abierta, acorde y útil a la sociedad, comunidad actual. La “Enseñanza - Educación Compartida” presenta otra opción que se queda a mitad de camino entre dos posturas extremas y opuestas. Por un lado, la que se defiende desde perspectivas de la continuidad del sistema de la educación especial tradicional desarrollado en el CE separado del sistema ordinario o con contactos muy escasos y esporádicos, y por otro, la que se defiende por los partidarios de la desaparición del CE para pasar a una integración de todos los niños con nee intensivas (inclusión), aún a riesgo de no contar hoy en día con una escuela, sistemas de apoyo interno y externo... preparados para acoger a este alumnado con los planteamientos de la educación en y para la diversidad y de que en nuestro sistema educativo actual no se ha producido el cambio que se necesitaría para realizar esta función desde la perspectiva apuntada.

PROCEDIMIENTO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

MODELO EN EL QUE SE INCLUYE LA INVESTIGACIÓN.

El trabajo de investigación que en estas líneas se plantea pretende analizar y estudiar la puesta en práctica de la experiencia “Educación - Enseñanza - Escuela Compartida”, con la finalidad de que las conclusiones que resulten del mismo puedan ayudarnos a conocer y comprender mejor el quehacer educativo en necesidades educativas intensivas, teniendo como referente la educación dirigida a la diversidad, y si se hiciera necesario, modificar y/o mejorar dicho quehacer. Siendo posible que ello conlleve que la escuela tenga que adaptar, innovar, investigar y cambiar algunos aspectos para desarrollar de forma adecuada esta función, y todo ello, como consecuencia de la actividad reflexiva de todos sus componentes, de todos los elementos que la conforman. Esta característica hace que la investigación que nos ocupa esté enmarcada en el paradigma o modelo **socio – crítico**, que constituye una perspectiva de reflexión en la práctica para la toma de decisiones hacia la reconstrucción social.

Desde este modelo se tiene una concepción de la enseñanza considerada como una “actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimientos que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje”. (Pérez Gómez, 1992, p. 422). Al mismo tiempo, el docente es considerado como un elemento esencial en el proceso de construcción de una sociedad más justa y humana. Se le ve como un profesional – investigador, intelectual, transformador y comprometido- que reflexiona críticamente sobre su práctica, así como sobre las circunstancias y condiciones en las que se trabaja, para dilucidar los factores institucionales y culturales que optimizan o dificultan los cambios sociales y que han de ser tenidos en cuenta en la generación del conocimiento profesional.

El centro escolar se considera desde un enfoque defendido por autores como Gimeno Sacristán y Stenhouse, que opinan que éste “constituye la unidad básica de innovación, investigación y formación donde el grupo de profesores intercambia perspectivas en la tarea de ofrecer un currículum adecuado para el centro en el contexto social concreto que suponga no sólo la transformación de la perspectiva epistemológica clásica que ha predominado en el conocimiento, sino los métodos de aprendizaje de los alumnos, el propio progreso del profesorado, la oportunidad de conjugar teoría y práctica, el cambio de las relaciones en el seno de esa comunidad educativa y la transformación de la propia organización institucional de la educación en algo más flexible y democrático.”(Stenhouse, L, 1984).

La investigación en la docencia se concibe desde una perspectiva alternativa a la concepción positivista, como investigación – acción, democrática y participativa. En la cual se defiende la unión de investigador – investigado y el investigador realiza su trabajo de forma sistemática a través de un método flexible, ecológico y orientado a los valores. Pretende salvar las clásicas distancias entre teoría y práctica educativa, en un intento por reconstruir y transformar la investigación y la práctica en educación. El método de la investigación – acción e investigación participativa se entiende, como una “forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones

sociales en orden a mejorar la racionalidad y justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar” (Carr; Kemmis, 1988, p.174).

PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS BÁSICOS

Este trabajo, como queda señalado, utilizará la estrategia de diseño de investigación del estudio de casos, y el método de investigación de “la investigación – acción (I-A)”, que constituye uno de los principales métodos de investigación cualitativa. Las cuestiones de esta investigación hacen referencia a cuestiones de mejora y cambio social, y tiene sus fuentes en la teoría crítica y su fundamento en la Sociología (Ciencia Social Crítica). Sus principales referencias están en Kemmis (1988) y Elliot (1991).

Parte de la necesidad del uso de variadas fuentes de datos, de variadas técnicas e instrumentos de recogida de información. A priori, no se descarta ningún método de investigación, cuantitativo o cualitativo dentro de él, pues como opina Cook y Reichardt (1986) “un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de los paradigmas polarizados que han recibido las denominaciones de “cualitativo” y “cuantitativo”, sino que puede elegir libremente una mezcla de atributos de ambos paradigmas para atender mejor a las exigencias del problema de la investigación con que se enfrenta. Parece entonces que no existe tampoco razón para elegir entre métodos cuantitativos y cualitativos. Los evaluadores obrarán sabiamente si emplean cualesquiera métodos que resulten más adecuados a las necesidades de su investigación, sin atender a las afiliaciones tradicionales de los métodos. En el caso de que ello exija una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, hágase así pues” (p.41).

La perspectiva general que se sigue en la investigación es la cualitativa, que en palabras de Cook y Reichardt (1986), se refiere a la descripción de los hechos observados para interpretarlos en el contexto global en el que se producen con el fin de explicar los fenómenos.

Para LeCompte (1995) la investigación cualitativa podría entenderse como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos”. La calidad, para esta autora significa “lo real, más que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado”.

Stake (1995) destaca las siguientes características en la investigación cualitativa: su objetivo es la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad, centrandolo para ello la indagación en los hechos, el papel personal que adopta el investigador desde el comienzo de la investigación, interpretando los sucesos y acontecimientos que se producen, la investigación cualitativa persigue una “descripción densa”, una “comprensión experiencial” y “múltiples realidades”. El investigador no descubre, sino que construye el conocimiento. Y considera como aspectos diferenciadores de un estudio cualitativo su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático. Ver el siguiente cuadro, en el que se recogen las características de los estudios cualitativos según Stake (1995: 47).

HOLÍSTICO	EMPÍRICO	INTERPRETATIVO	EMPÁTICO
Contextualizado. Orientado al caso Entendido el caso como un sistema limitado. Resistente al reduccionismo y al elementalismo. Relativamente no comparativo, lo que pretende básicamente es la comprensión más que la diferencias con otros.	Orientado al campo. Énfasis en lo observable, incluyendo las observaciones de los informantes. Se afana por ser naturalista, no intervencionista. Preferencia por las descripciones en lenguaje natural.	Los investigadores se basan más en la intuición. Los observadores ponen la atención en el reconocimiento de sucesos relevantes. Se entiende que el investigador está sujeto a la interacción.	Atiende a los actores intencionadamente. Busca el marco de referencia de los actores. Aunque planificado, el diseño es emergente, sensible. Sus temas son émicos, focalizados progresivamente. Sus informes aportan una experiencia vicaria.

Cuadro 1. Características de los estudios cualitativos (elaborado a partir de Stake, 1995).

El estudio de la experiencia se llevará a cabo a través de un diseño de estudio de caso único de tipo inclusivo, que se detalla en las páginas siguientes.

DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La elección del modelo socio – crítico en el que se desea enmarcar teóricamente esta investigación, determina en gran medida el diseño de la misma, que mantendrá un carácter emergente, buscando un camino de descubrimiento progresivo. Su rasgo diferencial será la flexibilidad, el estar siempre incompleto, abierto a la evolución y al cambio según lo requieran las circunstancias y el desarrollo de la investigación, la capacidad de adaptarse en cada momento y circunstancia en función del cambio que se produzca en la realidad educativa objeto de estudio. Como señala Guba (1985) nos desenvolvemos en un medio de realidades múltiples, la interacción con las personas investigadas modifican con el tiempo tanto a los investigadores como a ellos mismos, por lo que, ante la necesidad de teorías que toquen tierra, se insistirá en un diseño abierto, emergente que se despliega, desarrolla y evoluciona en cascada, que nunca está completo hasta que la investigación se termina arbitrariamente cuando lo aconseja el tiempo, los resultados u otras consideraciones logísticas.

Otro criterio que se toma es la no simplificación de la complejidad natural para evitar que se distorsione la realidad de la experiencia, utilizando para ello variadas modalidades de técnicas e instrumentos de recogida de información sensibles a la complejidad de los fenómenos investigados y que posibilitarán la triangulación de datos (Cook; Reichardt; 1986).

Son los interrogantes de la investigación los que determinan el tipo de técnica e instrumento de recogida de información a utilizar. En este estudio de campo se eligen: la observación natural a través de la observación participante, el uso de un sistema categorial de observación, de sistemas narrativos de observación (notas de campo in situ, ampliadas y diario de la coordinadora del GI), los sistemas tecnológicos de observación (grabaciones en vídeo y fotografías), las entrevistas semiestructuradas, el análisis de documentos, así como la utilización de un cuestionario.

“El principio básico subyacente en la idea de triangulación es el de recoger observaciones/ apreciaciones de una situación (o de algún aspecto de ella) desde una

variedad de ángulos o perspectivas y después compararlas y contrastarlas” (Elliot, 1980).

La triangulación se llevará a cabo con la finalidad de validar y contrastar la información obtenida de las distintas técnicas de recogida de datos, así como la procedente de los distintos sectores implicados en la investigación (profesores, padres, otros profesionales participantes y equipo directivo), triangulación de sujetos.

No hay que olvidar que la triangulación cumple otras funciones además de la de recoger información, como son: provocar debates, reflexiones colectivas y autorreflexiones, siendo ante todo un método de crítica epistemológica al enfrentar las interpretaciones de los hechos extraídos por el investigador con las versiones de los participantes.

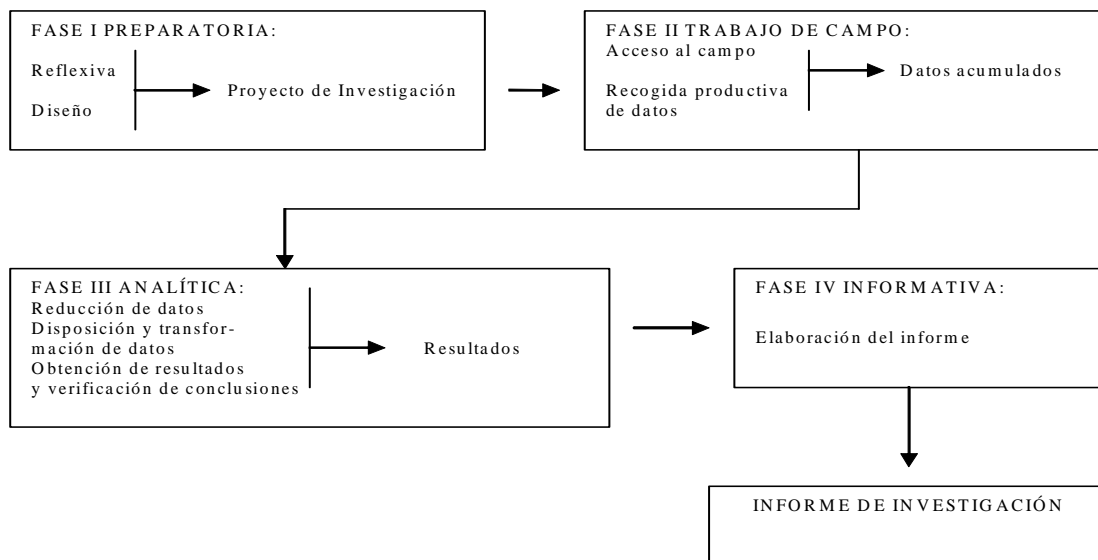
Se tendrá en cuenta la triangulación de métodos o pluralismo metodológico (Shulman, 1989; Fenstermacher, 1989) de forma simultánea o secuencialmente, que permite tener una visión más global y holística del objeto de estudio al ofrecer cada método una perspectiva diferente. Con la pluralidad metodológica cabe la posibilidad de utilizar métodos cuantitativos que puedan dar respuesta a algunas cuestiones concretas de la investigación, incorporándose así los datos cuantitativos en el estudio cualitativo (Morse, 1994a). Datos cuantitativos y cualitativos son dos formas de aproximación a la realidad educativa que no son mutuamente excluyentes, sino que pueden llegar a ser fácilmente integrables (Wilcox, 1993).

También se contará con la triangulación en el proceso de análisis de los datos (Ianni; Orr, 1986), así como con la triangulación de momentos, recogiendo información sobre una misma temática en momentos diferentes.

La participación es otro criterio que se considera debe inspirar todo el proceso de investigación.

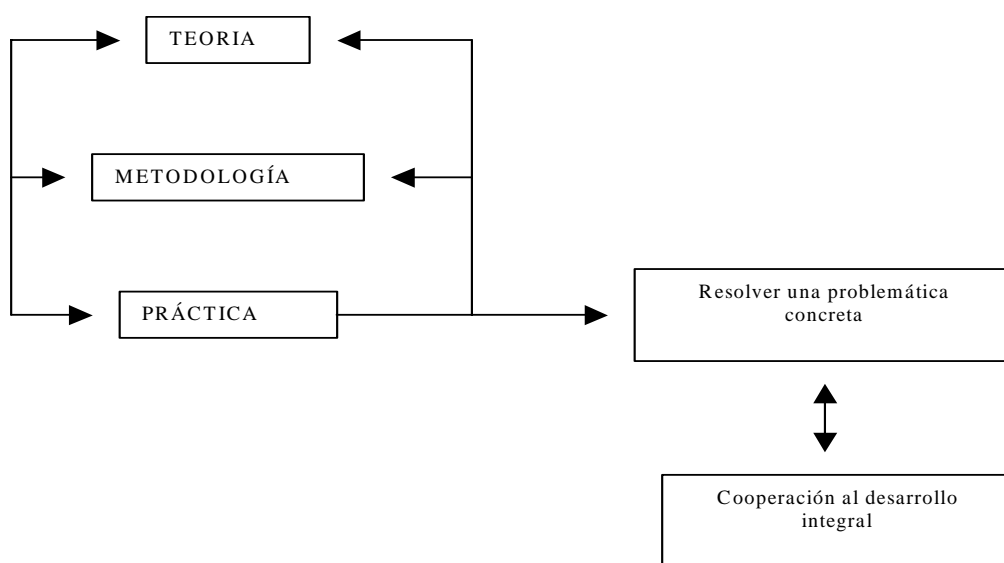
El método de investigación - acción destaca por el carácter preponderante de la acción, dimensión que se concreta en el papel activo que asumen los sujetos que participan en la investigación, que toma como inicio la reflexión sobre los problemas de la práctica educativa. Se basa en cuatro fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (Lewin, 1946). El desarrollo de las cuales se lleva a cabo desde una perspectiva comunitaria, democrática, no se pueden realizar de forma aislada, es necesaria la implicación grupal, considerándose fundamental la toma de decisiones de forma conjunta, para facilitar la consecución de su finalidad, la creación de comunidades autocríticas que hagan posible el objetivo de transformar el medio social. Ello conlleva que la negociación (consenso) sea un nuevo criterio a considerar, entendiendo por tal los diálogos y acuerdos que efectúan investigadores y participantes de las instituciones implicadas en la experiencia, antes, durante y después de la investigación, con el objetivo de evitar rechazos, reticencias, prejuicios y expectativas falsas de los distintos colectivos que integran la vida de los centros incluidos en este estudio de campo. Ello reportará, a su vez, un aumento de la cultura investigadora de la comunidad.

La intervención se plantea siguiendo el proceso que se recoge en las diferentes fases o etapas de la figura siguiente.



Cuadro 2. Fases y etapas de la investigación cualitativa (Rodríguez, Gil, García, 1996).

A continuación se esquematiza la dialéctica del proceso de investigación.



Cuadro 3. Dialéctica del proceso de investigación.

Como se decía anteriormente el estudio de la experiencia se llevará a cabo a través del estudio de casos (Garanto Alós, J.; Rincón Igea, D., 1992), porque para la consecución de los objetivos propuestos es necesario un análisis con detenimiento, por lo que se requiere un diseño de investigación que se oriente a la comprensión profunda de las realidades singulares (individuo, familia, institución educativa, un evento particular...). “El estudio de casos focaliza la investigación en una situación real, particular, única y sistemática, aunque flexible” (Sabiron Sierra, 1990).

En esta investigación se busca prioritariamente: describir, comprender e interpretar en profundidad la realidad de las actuaciones en la situación innovadora que se originaría con la puesta en marcha de la experiencia “Escuela – Educación

Compartida para el alumnado con nee intensivas o de centros específicos” en la provincia de Almería, de forma holística o global. Lo que implica describir los procesos de intervención, comparar las percepciones y vivencias de las personas implicadas, comprender e interpretar los efectos de los procesos de intervención desde la perspectiva de los profesores, alumnos, padres y demás profesionales que colaboran en dicha experiencia. Es decir, se pretende llevar a cabo en primer lugar un análisis detallado e intensivo de la experiencia comentada (de sus elementos y la interacción que se produce entre ellos y su contexto), con la intención de llegar a la comprensión de la singularidad objeto de estudio (búsqueda del significado) y a la toma de decisiones sobre la actuación educativa en nee intensivas, mediante un proceso posterior de síntesis. Para ello se utilizarán, como ya se expresaba anteriormente, técnicas cualitativas y cuantitativas según requiera el caso en cada momento.

En resumen, se podría decir que este estudio plantea describir, analizar y adquirir conocimientos sobre un nuevo modelo de funcionamiento de Centros Específicos de Educación Especial en Almería.

Teniendo en cuenta la característica de unicidad de la situación de estudio, la experiencia EC puesta en marcha el curso escolar 99/00 tuvo un carácter único, peculiar; así como el carácter crítico de dicha situación de estudio, el caso permite ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio y el carácter revelador del mismo, el caso ofrece la oportunidad de observar y analizar una situación educativa que con anterioridad era inaccesible para la investigación en la provincia de Almería, la experiencia EC fue una experiencia pionera, de innovación educativa para parte del alumnado del CPEE “Princesa Sofía”, una experiencia de educación combinada entre CE/ CO que se produjo por primera vez en nuestra provincia en un momento, contexto y con unas características concretas, y por tanto el caso podría convertirse en un referente que por sí mismo puede considerarse revelador a la hora de tomar decisiones educativas en cuestiones relacionadas con la atención formativa en el alumnado con nee intensivas o de centro específico y la educación en la diversidad; la estrategia de diseño de investigación a la que se recurre es el estudio de caso único con varias unidades de análisis o estudio de caso único inclusivo.

La selección del estudio de caso único (experiencia “Escuela Compartida”) inclusivo (estudio de una innovación educativa que se produce en un contexto concreto, para cinco alumnos/ as con nee intensivas) como diseño más acorde con la naturaleza del objeto de estudio está basada en las consideraciones expuestas, y al mismo tiempo, en que las dimensiones interpretativas y subjetivas de los procesos educativos, que son los que nos interesan conocer, se exploran mejor a través de esta estrategia que aporta una información comprehensiva, sistemática y en profundidad del caso a estudiar.

La experiencia objeto de estudio constituye un planteamiento global con sentido e integridad en sí misma, de ahí que sea considerada como caso. Pero, si se la considera atentamente se pueden ver subunidades dentro de ella, varias unidades de análisis en ella, que constituyen casos en sí mismos, con unicidad e individualidad, que requieren análisis particulares. Así tenemos que esta experiencia se concreta en cinco alumnos/ as del centro específico, por lo que todavía sería posible considerar un nivel más concreto de estudio, tomando la perspectiva de cada alumno /a con nee intensivas participante de manera directa en la experiencia y tratándola como unidad de estudio y análisis. Ello lleva a un primer nivel de indagación, analizando de manera particular los cinco casos

con los que se lleva a cabo esta experiencia. Estos análisis parciales sirven de base para la posterior integración de las perspectivas en un proceso sistemático de triangulación de sujetos que derivará en el estudio de caso de la experiencia.

ESTUDIO DE CASO ÚNICO INCLUSIVO

I ESTRATO	II ESTRATO
Experiencia “Escuela Compartida”	Caso 1 Caso 2 Caso 3 Caso 4 Caso 5

Cuadro 4. Estudio de caso único inclusivo “Escuela Compartida”.

DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA E INVESTIGACIÓN.

Los colegios públicos *PRINCESA SOFIA* (CE) y *SAN LUIS* (CO), en los que se ha desarrollado la experiencia “ESCUELA COMPARTIDA” durante el curso 99/00, se encuentran ubicados en el barrio de Los Molinos de la capital almeriense; próximos a varios barrios muy heterogéneos (San Luis, Puche, Paraje Chocillas, y a urbanizaciones de reciente creación Villa Blanca, Villa María etc.) con una población residente que abarca desde la exclusión social al medio-alto standing, pasando por obreros sin cualificación profesional, parados, jóvenes con trabajo precario, etc.

El C. Público Provincial de EE, centro emisor del proyecto Escuela Compartida, es el único Colegio Público Específico de Educación Especial de Almería y provincia. Se crea en 1975 para dar respuesta educativa a alumnos discapacitados psíquicos y sensoriales. Ubicado en las afueras de la ciudad, en un paraje entonces prácticamente deshabitado llamado “Las Chocillas”, carente de planificación urbanística, crecido al amparo de pequeñas viviendas unifamiliares construidas a criterio discrecional por las propias familias que las habitan, en parcelas individuales con orientaciones y estructuras a conveniencia sin guardar criterios de barrio, zonas comunes, etc.

El paso del tiempo ha ido mejorando algo sus servicios, al construirse zonas de casas adosadas ocupadas por familias jóvenes y urbanizaciones de nivel medio y alto standing, se ha creado alguna zona verde, mejoras en el alumbrado, asfaltado de algunas calles, dotación de una línea de transporte urbano etc.

El centro ha estado históricamente separado de su entorno, su propia ubicación en un callejón por el que solo se accedía al mismo, falta de señalización, hace ya difícil su localización. De otro lado, la procedencia de los alumnos de distintos barrios y poblaciones almerienses, su traslado al colegio en autobuses escolares y sus propias características, alumnos con graves discapacidades, ha contribuido notablemente a ello.

En cuanto al colegio receptor de la experiencia, colegio público San Luis, se trata de un centro ordinario situado en lo que podríamos llamar el mismo contexto, pero estratégicamente situado en zona mejor dotada de equipamientos y servicios y equidistante de barrios muy distintos entre sí, de un lado el barrio que le da nombre al

centro y de otro un barrio de expansión de la ciudad ocupado mayoritariamente por clase asalariada, una zona suburbana y marginal (Puche) y las nuevas urbanizaciones de alto nivel.

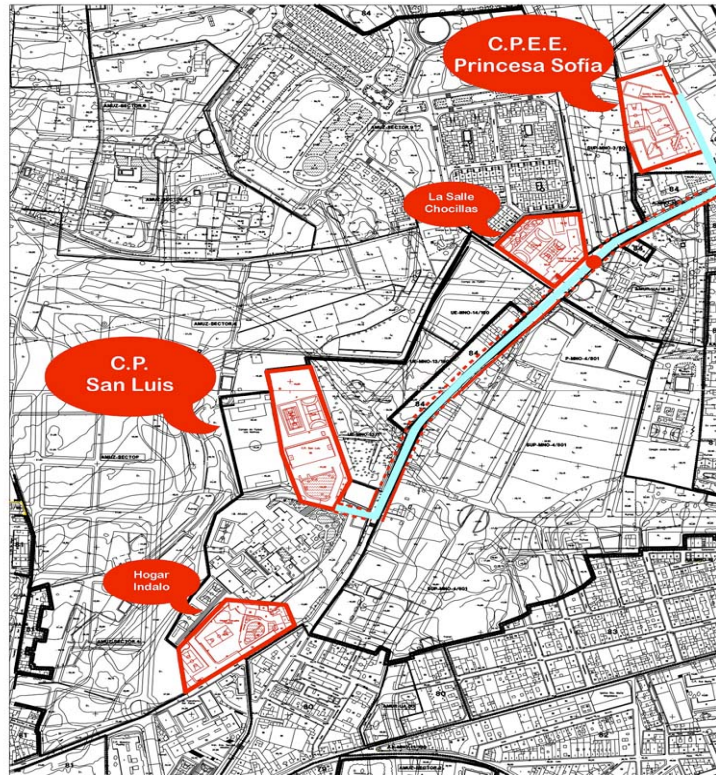
Los alumnos que a él acuden proceden del propio barrio en el que se encuentra, Los molinos, de la zona suburbana, El Puche y del centro de acogida de la consejería de asuntos sociales El Indalo, esta situación de encrucijada de caminos, unida a la procedencia social y cultural del alumnado da lugar a una población escolar bastante heterogénea.

RECURSOS DE LA ZONA

A nivel educativo existen:

- Dos guarderías privadas regentadas por religiosas y un colegio público de educación infantil.
- Cinco centros de primaria, tres públicos de primaria, uno privado concertado y uno público de educación especial.
- Dos I.E.S. de carácter público.
- Otros recursos:
- Tres asociaciones de vecinos.
- Una parroquia católica con centro social asociado.
- Un centro de protección de menores y otro de reforma, pertenecientes ambos a la consejería de asuntos sociales.
- Muy cercano se encuentra el hospital de la seguridad social de mayor cobertura provincial.
- Lindando con el Princesa Sofía se encuentra el vivero municipal y la empresa suministradora de agua de Almería capital.

PLANO DE SITUACION DE LOS CENTROS



Dificultades del trayecto:

Los traslados entre centros de los alumnos participantes en el proyecto ESCUELA COMPARTIDA, aproximadamente 500 metros, han supuesto una serie de dificultades importantes a salvar si tenemos en cuenta la población que se trasladaba, alumnos con nee intensivas con hándicaps intrínsecos asociados a sus minusvalías, hipotonías, secuelas motoras de trastornos cerebrales etc. y niños de cuatro años que acudieron en varias ocasiones al centro específico. A estas dificultades intrínsecas se le han añadido las físicas que el trayecto presenta, entre las que destacamos:

- Presencia de un cruce peligroso (carrera de Alhadra con calle Madre María Aznar hacia el hospital de Torrecárdenas) precariamente señalizado, sin semáforos, espejo en curva cerrada ni paso de peatones.
- Tráfico considerable en la zona debido a la presencia de varios centros educativos, depósitos municipales, hospital etc.
- Necesidad de realizar varios cruces peligrosos al existir varios tramos muy estrechos para los peatones, otros sin pavimentar con árboles que les estrechan aún más.



- Ausencia de aceras pavimentadas.



- Curvas cerradas en la proximidad del colegio San Luis, que obligan a abandonar la acera, existiendo un pequeño tramo donde no la hay en absoluto.



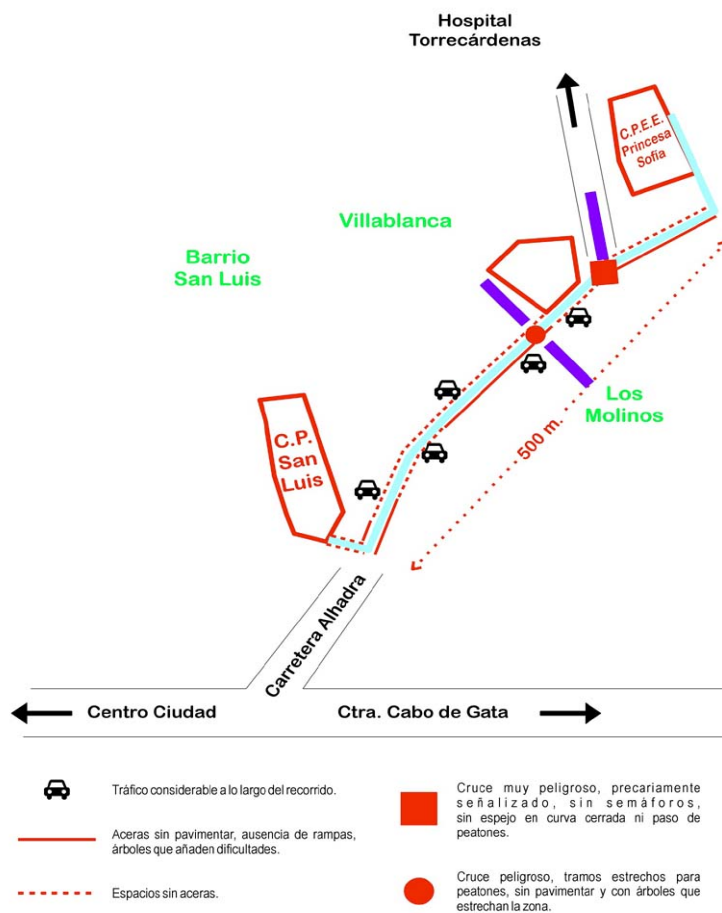
- Presencia de piedras y árboles en el camino que los niños pisan desequilibrándose fácilmente.



- Ausencia de rampas adaptadas en los tramos de aceras, que aumentan la probabilidad de caída.



Dibujo del recorrido con obstáculos.



CARACTERÍSTICAS ORGANIZATIVAS DE LOS CENTROS.

CENTRO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL “PRINCESA SOFIA”.

INTRODUCCIÓN.

Durante el curso escolar 1999/2000, este centro estaba formado por tres etapas educativas:

Educación Especial, que constaba de dos ciclos I y II.

Motivado por el interés de la coordinadora del segundo ciclo de esta etapa, se vio conveniente que los alumnos de este ciclo y etapa tuvieran contacto con alumnos de centro ordinario. Para ello, se decidió recoger en el plan de Centro del curso escolar aludido, como actividad prevista, una serie de visitas al C.P. “S. Luis”, por parte de seis alumnos de la etapa. Estas salidas se relacionaron a su vez con la puesta en marcha de la experiencia “Escuela Compartida”.

Los ámbitos de experiencia trabajados en estos ciclos durante el curso 99/00 fueron los siguientes:

- a) De Identidad y Autonomía Personal.
- b) Del Medio Físico y Social.
- c) De Comunicación y Representación.

Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta.

Estuvieron formados por un solo ciclo, que se organizó en torno a tres ámbitos de experiencia:

- a) Autonomía Personal en el Entorno Doméstico.
- b) Autonomía Social en el Medio Comunitario.
- c) Talleres.

Programas de Garantía Social.

Se diferencian tres programas:

- a) Operario de fabricación e instalación de muebles modulares.
- b) Operario maquinista de Confección Industrial.
- c) Operario de Alfarería- Cerámica.

Estos talleres se completaron con áreas de Formación Básica.

ALUMNADO.

En el centro Princesa Sofía se encontraban matriculados en el momento de la experiencia 124 chicos y chicas procedentes de ambientes socioeconómicos diferentes, el único criterio de admisión es la edad y que los alumnos presenten nee intensivas valoradas por los equipos de apoyo externo de la consejería de educación que elaboran su dictamen de escolarización orientándolos hacia centro específico.

Predominan los alumnos pertenecientes a clases sociales medias- bajas, destacando que más de un 20% de la población escolar vive en situaciones desfavorecidas y de pobreza accesoria vinculada no sólo a la falta de recursos económicos, sino también de formación, cultura, ocupación, costumbres, hábitat etc. que les impiden un nivel de vida digno dentro de nuestra estructura social y sólo un 3 % esta encuadrado en clase social media-alta.

De los 124 alumnos y alumnas, las edades cronológicas están comprendidas entre los 4 y los 21 años y con edades mentales que oscilaban entre 1 mes y 9 años.

Estos alumnos, que se repartían entre las tres etapas anteriormente citadas, presentaban las siguientes características:

- Trastornos motores (parálisis cerebral).
- Retraso mental (moderado, severo y profundo).
- Autismo y trastornos del desarrollo.
- Trastornos de personalidad y de conducta.
- Deficiencia visual.
- Deficiencia auditiva.
- Plurideficiencias.

PERSONAL DOCENTE (PROFESORADO).

El centro contaba con 23 profesores, de los cuales 3 pertenecían al equipo directivo, 18 eran tutores (profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica) y 2 profesores especialistas en Audición y Lenguaje.

La ratio media por profesor era aproximadamente de 6 alumnos.

PERSONAL NO DOCENTE.

El centro también disponía de otros miembros y servicios que son los siguientes:

- 1 psicólogo orientador,
- 1 médica,
- 1 enfermera,
- 1 trabajadora social,
- 2 monitores de atención temprana (un A.T.S. y una fisioterapeuta),
- 3 educadoras de disminuidos,
- 3 monitoras de educación especial,
- 3 monitoras de residencia,
- 2 monitores escolares,
- 2 cocineras,
- 1 ayudante de cocina,
- 3 limpiadoras,
- 2 representantes del servicio doméstico,
- 1 conserje.

OTROS SERVICIOS

Otros servicios con los que contaba el centro eran:

- Comedor. Atiende a todos los alumnos del centro.
- Transporte escolar. Recoge alumnos tanto del casco urbano, como fuera del mismo. Además, también se dispone de transporte adaptado.

JORNADA ESCOLAR.

El modelo de jornada escolar para el curso 99/00 fue el siguiente:

Jornada lectiva.

El horario de Septiembre y Junio fue de 9 a 14 horas. Entre Octubre y Mayo el horario se estableció los lunes y martes de 9 a 13 horas y de 15 a 16'30 horas; los miércoles y jueves de 9 a 14 horas y los viernes de 9 a 13 horas.

Jornada no lectiva.

El horario no lectivo se concentró entre los lunes y martes de 16'30 a 19'00, contemplando reuniones de Equipos Docentes y de Coordinación, Acción Tutorial, Claustros, Consejos Escolares, Cursos de Perfeccionamiento del Personal del centro y Atención a Padres.

ÓRGANOS DE GOBIERNO Y DE COORDINACIÓN DOCENTE.

Los órganos de gobierno y de coordinación docente del centro del curso 99/00 fueron los que vienen marcados por la ley.

Los órganos de gobierno fueron:

- Unipersonales:
 - o Director. El día 25 de octubre de 1999, consideró favorable la puesta en marcha del grupo de trabajo titulado "Escuela Compartida para el alumnado con nee intensivas"
 - o Jefe de Estudios.
 - o Secretario.
- Colegiados:
 - o Claustro de Profesores. Aprobó, el día 23 de noviembre de 1999 el funcionamiento del grupo de trabajo aludido, al dar su conformidad a la parte pedagógica del Plan Anual de Centro.
 - o Consejo Escolar. Lo aprueba el día 25 de noviembre de 1999.

Los órganos de coordinación docente del centro:

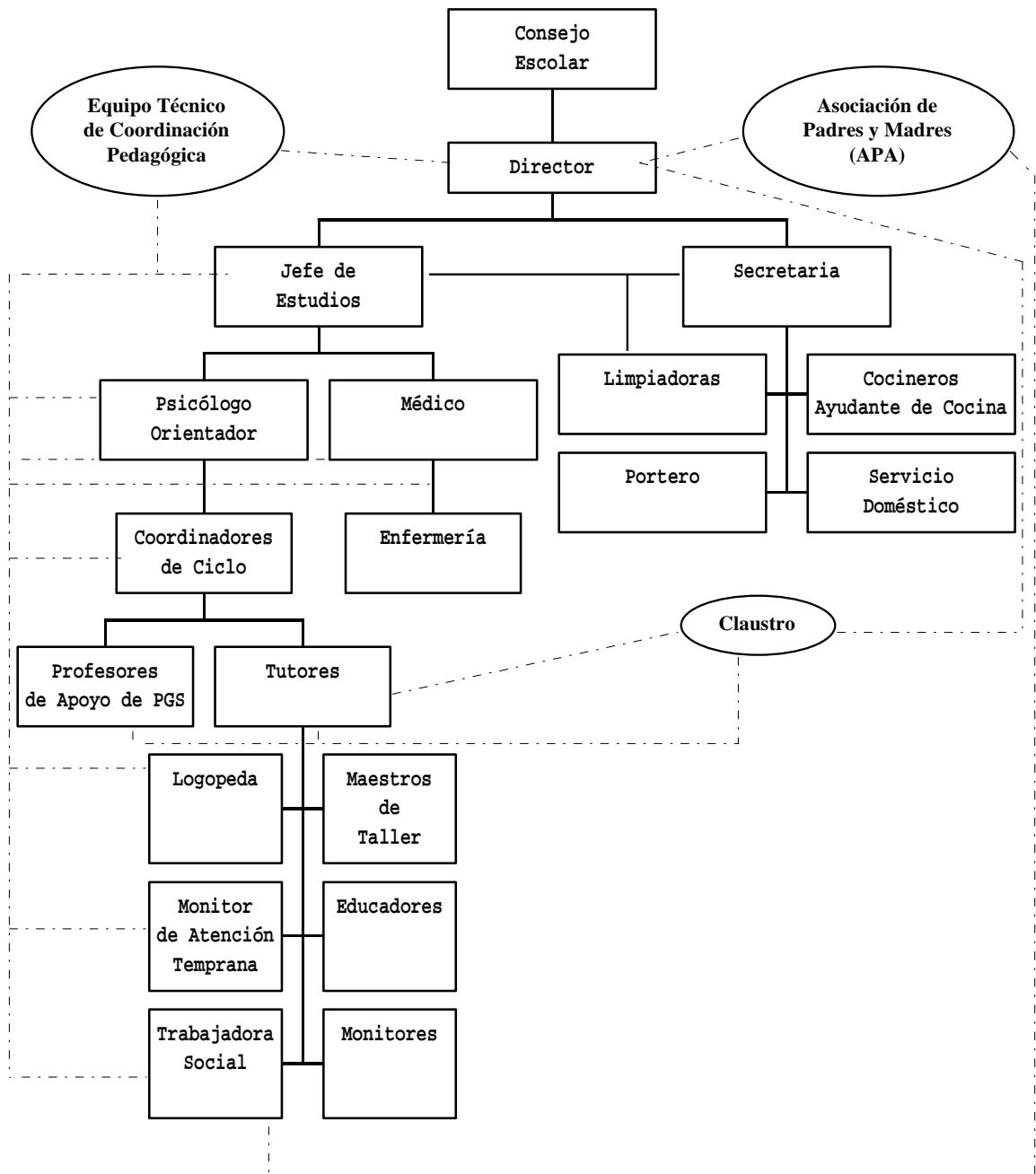
- Tutores.
- Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.

Con relación a este equipo, decir que durante el curso escolar que nos ocupa y teniendo en cuenta el tipo de centro al que nos referimos, el número de miembros que lo forman varía, con respecto a otros centros y a otros cursos escolares. En este sentido, enumeramos los miembros que formaron el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica:

- Director.
- Jefe de Estudios.
- Coordinadores de los Equipos Docentes.
- Psicólogo Orientador.
- Trabajadora Social.
- Monitor de Atención Temprana.
- Educador.
- Equipo Médico o A.T.S.

Además, durante el curso asistieron cuando la situación lo requiso los tutores y los padres.

ORGANIGRAMA.



PLAN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (P.A.C. DEL CURSO ESCOLAR 99/00).

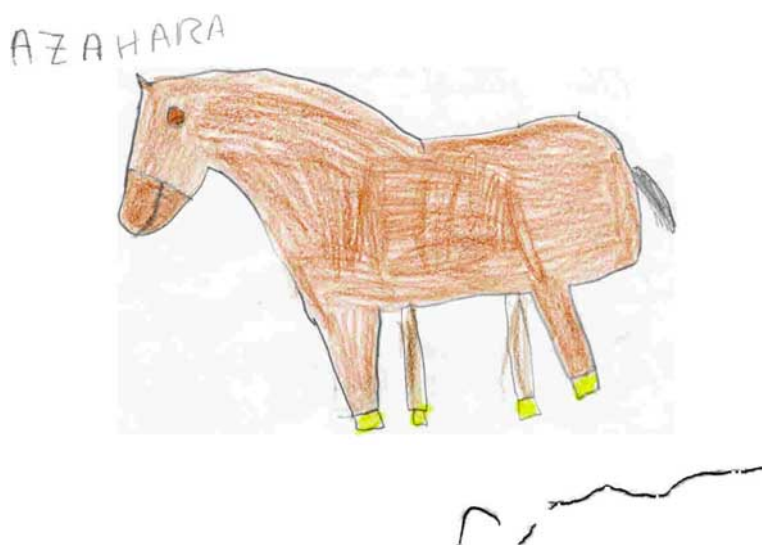
El grupo de formación “Escuela Compartida para Alumnos con nee intensivas” quedó recogido en este apartado del Plan Anual de Centro del curso 99/00, que, como se refleja en el punto anterior, fue aprobado por el Claustro el 23 de Noviembre de 1999 y

por el Consejo Escolar el 25 de noviembre de 1999.

EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN ESCUELA COMPARTIDA.

Desde el día 10 de enero de 1999 y hasta finales del curso escolar 99/00, el alumnado de la tutora del Centro Específico D^a Flora del Pilar Lázaro y 1 alumno de la tutoría de D^a Francisca Porcel participaron en las salidas al centro público San Luis, relacionadas con el desarrollo en la práctica escolar sistemática de la experiencia de innovación “Escuela Compartida”.

Regalo de Azahara, alumna del aula del CO, a la profesora del CE (06/06/2000)



Las salidas se organizaron con la colaboración de todos los miembros del GFC “Escuela Compartida”, de manera que todos los días por las mañanas de 1 á 4 alumnos de la experiencia salían al CP San Luis, acompañados por D^a Flora del Pilar Lázaro y otros adultos en ocasiones, mientras el resto del alumnado de la experiencia se quedaba en el CE y se repartía entre los demás componentes del grupo de formación “Escuela Compartida”, en caso de ser necesario.



Algunos lunes o martes por la tarde funcionó la EC en los Talleres de Cerámica y Costura, viniendo al CE el alumnado del aula de educación infantil colaboradora en el CO vecino.



Además a lo largo del curso 99/00 se realizaron las siguientes actividades relacionadas con la experiencia de innovación EC:



- Jornada de EE organizada por FAPACE (04/03/00), en la cual uno de los grupos de trabajo lo constituía el tema: “Teoría y práctica sobre la EC. ¿Puede ser una realidad?”. Se realizó en el CE Princesa Sofía.
- Jornada de convivencia EC realizada en el CE Princesa Sofía el 05/04/00.



- Charla efectuada por los miembros del GFC “Escuela Compartida” el día 09/05/00 en el CE Princesa Sofía, incluida en el programa de la Escuela de Padres organizada por el AMPA.

MEMORIA DEL CURSO ESCOLAR 99/00.

En la memoria de este curso, el II Ciclo de la Etapa de Educación Especial realizó una valoración muy positiva del funcionamiento de la experiencia EC.

También se valoró muy positivamente en esta memoria en el apartado del plan de formación, el trabajo realizado por el GFC Escuela Compartida. Por ello los componentes de este grupo elaboraron un proyecto para investigar la experiencia, junto al objetivo común de seguir trabajando en el CE para conseguir institucionalizarla y así garantizar su continuidad en el futuro.

RESPUESTA EDUCATIVA DEL CE “PRINCESA SOFÍA” A LA DIVERSIDAD.

Nuestro centro, por sus características especiales, se rige por los principios generales de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Por ello, en su Proyecto Curricular tuvo en cuenta las consideraciones que siguen a continuación.

Los objetivos educativos para los alumnos con nee son los mismos que para los demás alumnos.

El currículo ordinario, con las adaptaciones necesarias, es el instrumento adecuado para responder a las necesidades educativas especiales.

El centro constituye el espacio educativo más adecuado en el que todos los alumnos deberán encontrar una respuesta a sus necesidades educativas.

El Proyecto Curricular de Centro asume las diferencias de los alumnos y permite las adaptaciones curriculares que sean precisas para atender:

- A la diversidad como elemento fundamental del Proyecto Educativo.
- A la elaboración de las adaptaciones curriculares individualizadas.
- A la provisión de servicios educativos específicos si fueran necesarios.
- Existen en el centro distintos grupos de alumnos que necesitan una serie de apoyos aparte de la función tutorial, por la que varias veces por semana asisten a gabinetes de lenguaje, rehabilitación o psicomotricidad.
- Cuando un alumno ha alcanzado cierto grado de autonomía y madurez para poder asistir a un aula de apoyo dentro de un centro ordinario, previo informe del psicólogo y la aprobación del Equipo de Orientación Pedagógica, se solicita el cambio de centro de acuerdo con la normativa vigente.

CENTRO: C.P. "S. Luis"-ALMERIA

Tal como se expresa en las páginas anteriores, la situación, la ubicación geográfica de este CO en una encrucijada de caminos entre barrios equidistantes, unido a la diversidad de la procedencia social y cultural expuesta, conduce a que su población escolar sea bastante heterogénea.

ORGANIZACIÓN

El centro atiende a dos etapas:

- Etapa de Educación Infantil.
- Etapa de Educación Primaria.

La etapa de Infantil estaba distribuida de la siguiente forma:

- 1 aula de alumnos de 3 años.
- 1 aula de alumnos de 4 años.
- 2 aulas de alumnos de 5 años.

Todas ellas dotadas de su correspondiente tutoría.

La etapa de Educación Primaria la componían:

- 2 grupos de 1º de primer ciclo (1ºA y 1ºB)
- 2 grupos de 2º de primer ciclo (2ºA y 2ºB)
- 1 grupos de 1º de segundo ciclo (3º)
- 1 grupos de 2º de segundo ciclo (4º)
- 1 grupos de 1º de tercer ciclo (5º)
- 2 grupos de 2º de tercer ciclo (6ºA y 6ºB)

Además, como respuesta educativa de atención a la diversidad, existen tres aulas de apoyo a la integración:

- 1 Aula Específica para alumnos con nee
- 2 Aulas de Apoyo para alumnos con nee y refuerzo educativo.

Además existe una especialista de Audición y Lenguaje que aun siendo éste su centro de referencia, comparte su labor con otros dos centros de la ciudad cercanos: el

C.P. “San Gabriel”y el C.P. “Europa”.

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESPACIOS DEL CENTRO.

Aunque la distribución de los espacios es flexible, dependiendo en cada curso de las necesidades de los alumnos (si estos tienen mayor movilidad o no) y de las actividades a realizar, los espacios estaban distribuidos en tres plantas de la siguiente forma:

Planta baja

- Aula de Educación Infantil (3 años)
- Aula de 2º curso de Primaria (2ºB). En esta se integra a un alumno con necesidades y problemas motóricos.
- Aula específica de Educación Especial.
- Despachos (Dirección y Secretaría).
- Salón de Actos, donde además se proporciona al alumnado el servicio de comedor.

Primera planta

- Tres aulas de Educación Infantil (una de 4 años y dos de 5 años).
- Aula de primer curso del primer ciclo (1ºA).
- Aula de primer curso del segundo ciclo (3º).
- Dos aulas de Apoyo a la Integración.
- Aula de Logopedia.
- Sala de Medios Audiovisuales.
- Aula de Informática.
- Sala de profesores y Biblioteca.

Segunda planta

- Aula de primer curso del primer ciclo (1ºB)
- Aula de segundo curso del primer ciclo (2ºA)
- Aula de segundo curso del segundo ciclo (4º)
- Aula de primer curso del tercer ciclo (5º)
- Aula de Música.
- Aula de Religión.
- Dos aulas de segundo curso del tercer ciclo (6ºA y 6ºB)
- Aula de Inglés.

El colegio dispone de un gran espacio como zona de recreo donde están ubicadas las pistas polideportivas y se imparten las clases de Educación Física. También dispone de una zona destinada al huerto ecológico.

Necesidades de creación de nuevos espacios

La carencia de un gimnasio es un factor negativo para el desarrollo integral del alumno ya que las posibilidades del área de Educación Física quedan seriamente mermadas.

La zona administrativa también es insuficiente, teniendo que compartir espacios muy reducidos, secretaria y administrativa, por un lado, y dirección más jefatura de estudios, por otro, con el consiguiente deterioro con la relación que se establece con personal ajeno al centro.

ALUMNADO

La heterogeneidad de la que se habla en la descripción del contexto, se ha visto agudizada en los últimos años debido a la conflictividad producida por la llegada indiscriminada de alumnos con problemas de carácter social y familiar procedentes tanto del barrio Puche como del centro de protección de menores, produciendo un decantamiento hacia una población escolar en su mayoría con necesidades educativas especiales ligadas a situación de desventaja sociocultural, calculándose que, en la actualidad un 40% del alumnado corresponden a este grupo.

El C.P. “S. Luis” acogía a 237 alumnos en edades comprendidas entre los 3 y los 12-14 años.

La procedencia de estos alumnos era muy variada pues además de los del propio barrio San Luis, el centro contaba con alumnos de la barriada del Puche, de la zona norte de Los Molinos, de Casa Don Bosco, Nuevo Futuro y Hogar Indalo. Además asistían alumnos con nee de distintas zonas de la ciudad (para ello existe un autobús escolar) y hasta algún alumno del cercano pueblo Huércal de Almería.

El centro también acogía alumnos inmigrantes:

- 3 alumnos de Lituania.
- 2 alumnos de Colombia.
- 1 alumno de Perú.
- 1 alumno de Andorra.
- 2 alumnos de Marruecos.
- 1 alumno del Reino Unido.

Los alumnos procedentes de otros barrios presentaban una problemática conductual y familiar compleja. El ambiente sociocultural del que proceden es medio-bajo con pocos estímulos educativos. Muchos de estos alumnos no estaban incluidos en las clases de apoyo aunque su nivel académico era bajo. Esto daba un resultado de aulas con rendimientos muy diversos.

La ratio se mantenía según los límites previstos por la legislación, salvo en algunos niveles que eran ligeramente inferiores, aspecto que les favorece dado que el centro tenía bastantes alumnos con nee y otros muchos que necesitaban apoyo individual.

En cuanto a la atención a la diversidad, los alumnos que asistían a las aulas de Apoyo a la Integración y Refuerzo así como a la Aula Específica, se distribuían de la siguiente forma:

CURSO	APOYO A LA INTEGRACIÓN	REFUERZO EDUCATIVO	AULA ESPECÍFICA DE EE
Infantil-3	0	0	1
Infantil-4	0	0	0
Infantil-5	1	0	0
1ºA	0	4	1
1ºB	2	0	0
2ºA	2	2	0
2ºB	3	2	1
3º	4	2	2
4º	2	4	0
5º	2	4	0
6ºA	2	2	2
6ºB	2	2	1
TOTAL	20	22	8

Además hay que destacar que algunos alumnos proceden:

Hogar Indalo: 7
 Casa Don Bosco: 3
 Casa de acogida Nuevo Futuro: 2

El ambiente de los alumnos en el centro es favorable, intentando en cada momento que las relaciones sean cordiales, así como desarrollar en ellos una actitud positiva ante el trabajo.

PERSONAL DOCENTE

El centro contaba con 19 profesores de los cuales:

- 4 pertenecen a la Etapa de Infantil,
- 8 son tutores generalistas en primaria,
- 1 especialista en Inglés (que también es tutor/a de 6º),
- 1 especialista en Música,
- 1 especialista en Educación Física,
- 3 especialistas en Pedagogía Terapéutica,
- 1 especialista en Audición y Lenguaje (compartido con otros dos centros).

PERSONAL NO DOCENTE

En el centro también se contaba con otros servicios:

- 1 educadora,
- 1 monitora escolar,
- 1 conserje,
- personal de limpieza.

OTROS SERVICIOS

- Comedor. Atiende a los alumnos que lo solicitan.

- Transporte Escolar. Recoge a los alumnos de otros barrios y a aquellos con n.e.e .que lo necesitan.

ÓRGANOS DE GOBIERNO Y DE COORDINACIÓN DOCENTE

Los órganos de gobierno y de coordinación docente del centro son los que vienen marcados por la ley.

Los órganos de gobierno son:

- Unipersonales:
 - a) Director.
 - b) Jefe de Estudios.
 - c) Secretario.
- Colegiados:
 - a) Claustro de Profesores.
 - b) Consejo Escolar.

Los órganos de coordinación docente del centro son:

- Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.
- Tutores.

JORNADA ESCOLAR.

Para el curso 1.999/00, la jornada escolar del C.P. “S. Luis” fue la siguiente:

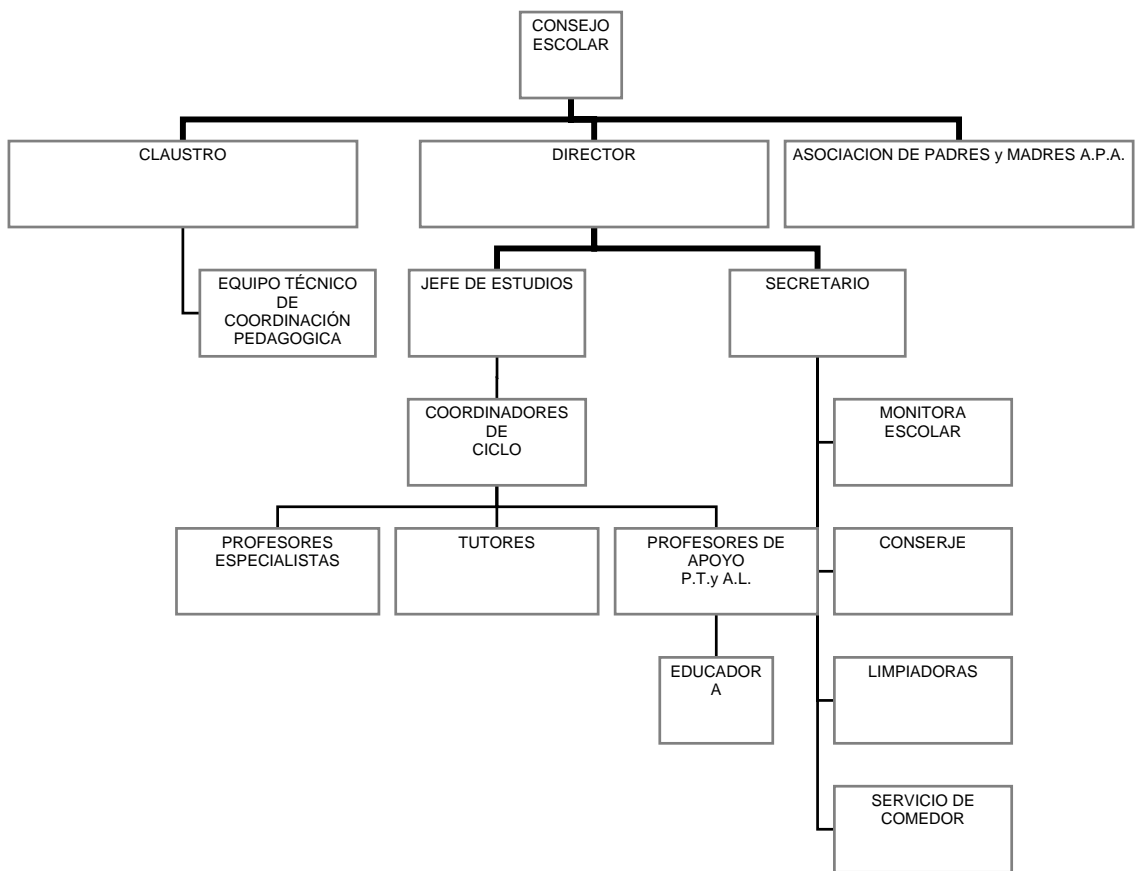
Jornada lectiva:

El horario de Septiembre y Junio fue de 9 a 14 horas. Entre Octubre y Mayo el horario se estableció los lunes y martes de 9 a 13’30 y de 15’30 a 17 horas; los miércoles jueves y viernes de 9’30 13’30 horas.

Jornada no lectiva:

El horario no lectivo se concentró entre los lunes y martes de 16’30 a 19’00 horas, contemplando reuniones de Equipos Docentes y de Coordinación, Acción Tutorial, Claustros, Consejos Escolares, Cursos de Perfeccionamiento del personal del Centro y Atención a Padres.

ORGANIGRAMA



ASPECTOS RELEVANTES RELACIONADOS CON EL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN “ESCUELA COMPARTIDA”.

En el curso 1.999/00 se pone en marcha la experiencia de innovación “Escuela Compartida”. Dicha experiencia es llevada a cabo en estrecha colaboración entre el “Grupo de Formación en Centros” que se constituye en el Centro Provincial de EE “Princesa Sofía” (formado por diferentes profesionales de dicho centro) y una tutora de la Etapa de Infantil del C.P. “S. Luis”: D^a. Dolores Rodríguez Martínez.

Para poder iniciar dicha experiencia, se lleva la propuesta al Consejo Escolar del C.P. “S. Luis” en convocatoria del día 25 de Junio de 1.999, siendo aprobada en esta fecha.

Posteriormente fue aprobada por el Consejo Escolar del CPEE. “Princesa Sofía”.

El día 10 de Enero del 2.000, la coordinadora del G.I. D^a Flora de Pilar Lázaro Diest, le comunica por escrito al Sr. Director del C.P. “S. Luis” que: “Durante el segundo y tercer trimestre del curso, se pondrá en marcha la experiencia de

investigación “Escuela Compartida” que fue informada favorablemente por el claustro del C.P. “S. Luis” y aprobada en sesión del Consejo Escolar a finales del curso académico anterior. Para ello asistirá el alumnado del CPEE “Princesa Sofía” seleccionado para participar directamente en la misma al aula de educación infantil asignada a D^a Dolores Rodríguez Martínez y al recinto del recreo a partir del 10 de Enero del 2000 según horario que se adjunta”.

Una vez cumplidos todos los requisitos y la aprobación por parte de los dos colegios, los alumnos del Centro específico de EE comienzan a compartir experiencias con los del aula de infantil del Centro ordinario en distintos momentos de la jornada escolar y en el recreo.

Así mismo, algunos lunes o martes por la tarde funcionó la “Escuela Compartida” viniendo los alumnos de Educación Infantil al Centro específico de EE y participando en los distintos talleres (de costura, cerámica, etc.) y relacionándose con el resto de los alumnos del centro.

Se organizó también un desayuno de convivencia que denominamos “Desayuno saludable”, cuyo objetivo además de fomentar correctos hábitos alimenticios, fue desarrollar una mañana de convivencia entre los alumnos del aula de infantil que participaban en la experiencia y el alumnado al completo del centro específico.

A continuación se detallan los objetivos básicos y rutinas educativas que tenía propuestos la tutora colaboradora del aula de infantil:

Foto del rincón de la biblioteca con Carmen.



Objetivos básicos en mi tarea docente:

- El conocimiento de cada uno y cada una de los que nos encontramos en el aula, para ello es indispensable la comunicación y el diálogo, que aprendan a expresar sus sentimientos, experiencias, emociones. Todo ello ayuda a mantener unas relaciones entre iguales relajadas.
- Un niño o niña cuando se siente seguro está en mejores condiciones para

aprender.

- El respeto al otro con sus limitaciones, sus encantos, sus posibilidades. Que aprendan a escuchar porque lo que dice su compañero/a es tan importante como lo suyo.
- Que aprendan a convivir en grupo, que piensen acerca de lo que les molesta para no hacerlo a su compañero. Que resuelvan sus diferencias a través del diálogo.
- Aportarles todo tipo de experiencias. Propiciar salidas fuera del recinto escolar siempre con las intenciones bien definidas, desde ir al parque del barrio utilizando un plano con el nombre de las calles por donde pasamos hasta conocer cómo funciona la biblioteca pública.
- Comunicación estrecha con las familias, porque tienen derecho a conocer todo lo que acontece en el aula y, además cuando les cuentas lo que hacemos lo entienden todo y están dispuestas a participar en aquello que se proponga.

Todo ello se envuelve con aquellos conocimientos que selecciono porque considero que son importantes para sus vidas y para su evolución: su cuerpo, la higiene, la familia, los dinosaurios, el paso de los días, el parque, la música, el ritmo, los cuentos, los mensajes escritos, el periódico, los carteles, los anuncios, las poesías.

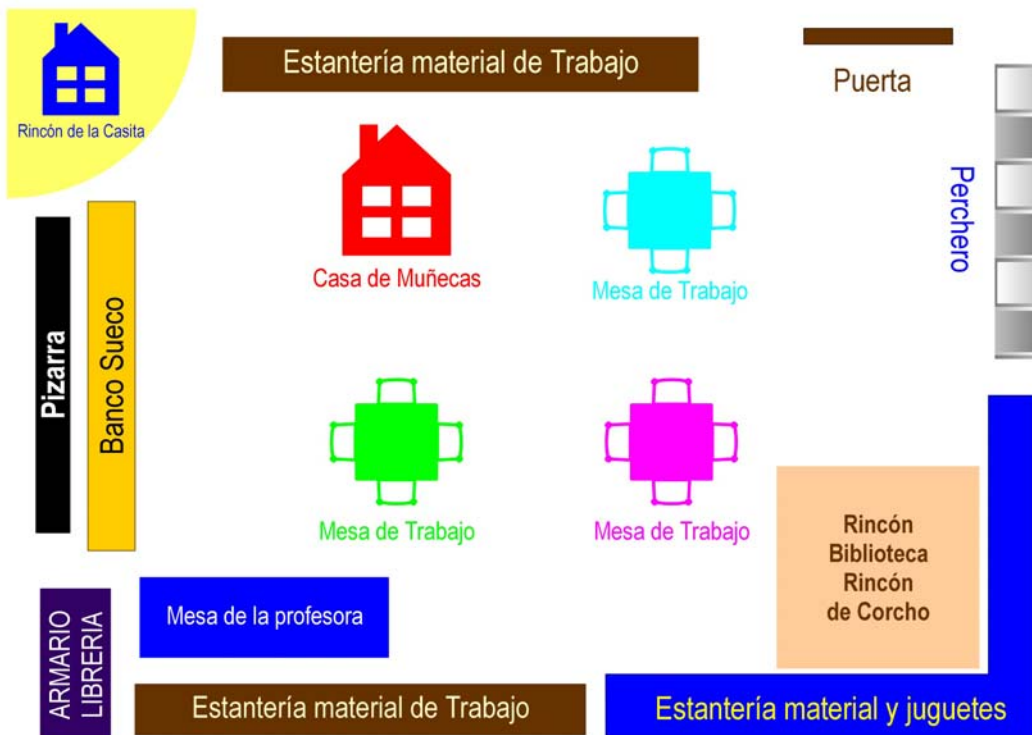


Foto aula CO

HORARIO DE RUTINAS EDUCATIVAS DE TRABAJO EN LA CLASE DE INFANTIL.

9- 9'15	Entrada y hábitos de autonomía
9'15- 9'30	Momento motivador (asamblea, cuento, conversación).
9'30- 10	Psicomotricidad.
10- 11	Trabajo individualizado y rincones sobre el Centro de interés.
11- 11'30	Recreo.
11'30- 11'45	Relajación a través de audiciones de música, canciones y poesía.
11'45- 13	Trabajo socializado en pequeños grupos sobre el Centro de interés.
13- 13'15	Recogida, orden y despedida.

PLANOS INICIAL Y FINAL DEL AULA DEL CO



RESPUESTA EDUCATIVA DEL C.P. "S. LUIS" A LA DIVERSIDAD.

El centro "S. Luis" se rige por los principios generales de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Los objetivos educativos para estos alumnos con nee son los mismos que para los demás alumnos.

El currículo ordinario con las adaptaciones necesarias, es el instrumento adecuado para responder a las necesidades educativas especiales.

El objetivo básico para la atención educativa a la heterogeneidad del alumnado del centro se centró en la búsqueda de estrategias y recursos metodológicos que ayudaran a promover el interés de alumnos y alumnas hacia el aprendizaje y contribuyeran a evitar el fracaso escolar.

Estudiar las claves para trabajar en el aula sobre la base de una pedagogía diferenciada que respete los ritmos de aprendizaje, que diversifique las tareas, pero encaminada a que todos logren el dominio de "lo básico" en un grado aceptable, para lo que necesariamente hubo que emplear más tiempo y recursos didácticos en cantidad y calidad diferentes a los utilizados tradicionalmente.

Entre estos recursos podemos destacar las actividades que realizaron en el huerto escolar los alumnos del aula específica de EE. Las experiencias en el huerto escolar se vienen realizando desde el curso 97/98 por parte de los alumnos con nee del aula específica, pretendiendo hacerla extensiva al resto del alumnado del centro en los próximos cursos, con el fin de lograr mayor interrelación de estos alumnos con el resto de sus compañeros.

Otros recursos que se introdujeron durante el curso, fueron las nuevas tecnologías especialmente el uso de la informática en los alumnos con nee.

Es un recurso didáctico facilitador del aprendizaje de alumnos con dificultades y/o desinterés a los recursos tradicionales de material impreso en textos.

Sirviéndonos de material didáctico informatizado, se atienden fundamentalmente aspectos del aprendizaje de la lectura y la escritura, así como de comprensión, razonamiento etc...para estos alumnos con mayores dificultades.

Además de estos alumnos, fueron atendidos todos los alumnos inmigrantes que se incorporaban al centro, priorizando (en una primera fase) aquellos objetivos y contenidos que le facilitaran la adquisición de nuestro idioma y de nuestra cultura. Fomentando al mismo tiempo, el intercambio de experiencias interculturales a través de actividades que propiciaran el conocimiento y respeto de las distintas culturas de estos alumnos.

ACCESO AL CAMPO Y SELECCIÓN DE LOS CENTROS. ABANDONO DEL CAMPO.

Los Centros seleccionados son los que se describen en el punto anterior. El proceso seguido hasta llegar a la selección definitiva de los mismos se refleja en las líneas siguientes.

Antecedentes de la investigación.

Esta investigación ha estado marcada por la dificultad de acceso al campo. Este aspecto ha constituido uno de los mayores problemas con los que se ha encontrado: “la dificultad de obtener los permisos oficiales por parte del centro específico de educación especial (CE) seleccionado, así como, de un centro ordinario que estuviera dispuesto a acoger la experiencia para llevarla a cabo en la práctica educativa de una forma sistemática”.

Han sido necesarios tres intentos hasta conseguir la aprobación completa de la investigación. El primero se remonta a finales del curso académico 96/97. En junio del 97 se inician las gestiones con vistas a conseguir la aprobación del proyecto de investigación por parte de un CE y un CP regular de la capital de Almería, seleccionado de entre otros teniendo en cuenta su experiencia en integración y en la atención formativa del alumnado con nee, fue centro de integración desde que se inició esta posibilidad para los centros educativos como experiencia piloto y por las condiciones que reunía en cuanto a recursos materiales, de acceso, eliminación de barreras arquitectónicas y comedor escolar, aunque era un centro lejano al CE, no estaba en su zona próxima y se requería un servicio de transporte escolar para la realización de la experiencia.

Desde que surge la idea de la investigación con la intención de desarrollar un trabajo de tesis doctoral en la UAL, se mantuvieron diferentes reuniones con personal de la inspección de la Delegación de Educación y Ciencia de Almería para tantear el apoyo a la experiencia y su viabilidad desde la administración educativa, encontrando una actitud positiva y de acogida en esos primeros contactos, llevados en una ocasión en la UAL y otros en la Delegación de Educación y Ciencia de Almería. A partir de ese momento, se procedió a dar a conocer la intención de la investigación e informar sobre ella en los dos centros en los que se pretendía iniciarla.

La información se inició en el CE con una reunión con el Director y la posterior presentación de un escrito en el que se adjuntaba un resumen del proyecto de la investigación. También se tuvo otra reunión con representantes del APA del centro. Seguidamente se mantuvo una reunión informativa con el personal docente, a través de la convocatoria de un Claustro, en la que se desestimó el proyecto. Votándose en contra del mismo en reunión posterior del Consejo Escolar.

Desde el CE se expuso, casi desde el primer momento, que el proceso seguido en la transmisión de la información del proyecto de investigación en cuanto al orden de los pasos seguidos con vistas a estudiar la viabilidad inicial del mismo había sido erróneo, argumentándose que desde los comienzos de la idea del proyecto se tenía que haber comunicado directamente y en primer lugar al personal del CE. El motivo del

rechazo de la investigación había sido, se decía, por un desacuerdo en el aspecto de la forma en que se había llevado a cabo la comunicación de la misma y no por desacuerdos esenciales, de fondo, de posibles implicaciones de la investigación para el centro.

En el Centro Ordinario se mantuvo una reunión con el Director y el Jefe de Estudios. Después se dio una información del proyecto a los docentes antes de una sesión ordinaria de Claustro. También en dicho centro se rechazó la posibilidad de iniciar dicha investigación.

La UAL, en concreto, el departamento de Filosofía, Metodología, Pedagogía y Psicología Social, permitió a la coordinadora del GI seguir desarrollando el tema de la investigación desde el único ámbito que en aquel entonces era posible, el ámbito conceptual, llevándose a cabo una justificación teórica de la investigación que se pretendía llevar. Y mientras tanto, en ese período de tiempo poder explorar nuevas fórmulas y centros, para intentar llevar a la práctica escolar en otro momento y a través de cauces de comunicación más oportunos dicha investigación, así como, allanar y solventar las dificultades que se manifestaron en ese primer intento fallido de acceso al campo.

El segundo intento se llevó adelante a finales del curso 98/99, durante los meses mayo/ junio. Habiendo transcurrido dos cursos, con la idea mucho más madurada desde el terreno de la teoría, se procedió a presentar de nuevo el proyecto de investigación de “Escuela Compartida” al mismo CE, e introducirlo por primera vez en otro Centro Público Ordinario de la capital.

En esta ocasión éste fue seleccionado por su proximidad física con el CE, así como por la amistad de una de las profesoras definitivas de educación infantil del mismo con la profesora promotora de la idea de la investigación, profesora definitiva de pedagogía terapéutica en el CE seleccionado tanto en la primera como en esta segunda ocasión. Con la seguridad de que la experiencia de investigación era bien acogida por esta profesora del Centro Ordinario, por el entusiasmo que puso de manifiesto desde las primeras conversaciones para participar y facilitar dentro de lo que estuviera en sus manos la posibilidad de que el planteamiento de la investigación “Escuela Compartida” desarrollado desde un punto de vista teórico tuviera cabida en la realidad educativa y pudiera llevarse a la práctica escolar sistemática durante el curso escolar 99/00, y contando ya con un aula de infantil de un CP Ordinario cercano al CE dispuesta a abrirnos las puertas, se pensó que había llegado el momento preciso para intentar la aprobación de la experiencia de investigación por ambos centros.

Los contactos informativos iniciales con la profesora del Centro Ordinario se produjeron en contextos informales (cafetería), su respuesta fue positiva y abierta a la investigación desde el primer momento. Ya con muy pocos datos de conocimiento sobre la misma ella manifestó en el primer contacto telefónico su disposición a colaborar, argumentando su actitud personal abierta de entrada hacia la investigación docente en general, por considerarla un factor positivo para el desarrollo de nuestra tarea profesional, así como por los posibles beneficios que de forma intuitiva comentamos podrían reportar a todo nuestro alumnado, el suyo y el mío. Su contestación a mi propuesta fue: “Sí, cuenta conmigo, independientemente a cualquier otra cuestión está la prioridad que doy a las actividades que puedan redundar positivamente en la formación o educación, en toda la amplitud de este término, del alumnado”.

En estos primeros contactos comentamos la idea general de la investigación y ella aportó sugerencias, alguna de ellas se recogerían, más adelante, en la misma, como la consideración de la posibilidad de que su aula asistiera algunas tardes a actividades conjuntas en el CE, completando así la interacción que se le proponía al acudir en horario lectivo al aula de su centro con el alumnado del CE seleccionado para desarrollar todos juntos en ese contexto educativo actividades de los diferentes ámbitos de infantil, con las adaptaciones metodológicas que para ello fueran necesarias. Al mismo tiempo se le aportó un resumen del proyecto de investigación, para que conociera más detalles y si lo veía oportuno ir dando conocimiento del mismo al resto del profesorado de su ciclo, profesor del aula de educación especial... y equipo directivo. Más adelante, esta información se completaría y formalizaría, concertando alguna cita por parte de la coordinadora con el equipo directivo del centro.

En este sentido, su papel de colaboradora, participante en la investigación se amplió, ya que además de aceptar que la investigación se llevase a la práctica dentro de su aula, también actuó como portera de la investigación en el contexto del centro ordinario elegido. Hay que destacar que este papel lo desarrolló de forma efectiva y competente, porque el centro se abrió a aceptar la experiencia con una facilidad que nos asombró, era una facilidad de acogida a la cual no estábamos habituados, nuestras experiencias anteriores en este sentido estaban marcadas por las resistencias presentadas desde los centros seleccionados para emprender esta investigación.

Por otra parte el proceso de información y comunicación en el CE en esta segunda ocasión adquiriría una atención y relevancia especial considerando lo ocurrido en el primer intento de acceso al campo de trabajo y estudio.

Teniendo en cuenta los argumentos que se expusieron como motivo del primer rechazo hacía la investigación en el centro, se decidió empezar por hablar con el director del mismo, para informarle sobre la intención de volver a proponer la experiencia, para que se pudiera llevar a cabo en la práctica educativa, después de ser aprobada en consejo escolar y quedar incluida en el PAC del curso 99/00; comunicándole que en esta ocasión se contaba con la garantía de un aula de educación infantil de un centro ordinario próximo dispuesta a colaborar en la investigación y que la idea se había podido madurar en el ámbito teórico con la realización del trabajo comentado anteriormente para uno de los departamentos de la universidad de Almería. Al mismo tiempo, se le comentó la intención de compatibilizar y hacer coincidir el desarrollo de la experiencia “Escuela Compartida” con la solicitud de ayudas para investigación docente que ofrecía la Junta de Andalucía a través de la Orden de 22-3-99, ya que dentro de nuestro centro había un grupo que de forma inicial estaba formado por cuatro docentes, junto a la profesora del centro ordinario aludido y una profesora de la UAL del departamento de Filosofía, Metodología, Pedagogía y Psicología Social, dispuestas a abordar de forma cooperativa esta investigación. También se manifestó la posibilidad de que ese grupo inicial de trabajo se pudiera ampliar si algún otro miembro del personal del CE o del CP elegido decidiera querer entrar. En esta conversación se le solicitó la aportación de las sugerencias que se le ocurrieran oportunas para facilitar la aceptación (no la participación, si ésta no se deseaba) de la investigación por parte del resto del profesorado y otro personal y miembros del centro. Se le planteó la siguiente cuestión: “¿cómo se podía encarar la presentación de la investigación de nuevo en el centro para que contara con más posibilidades de éxito que en la ocasión anterior?”.

Su sugerencia fue que la información sobre la investigación se llevara a cabo dentro del centro por ciclos docentes, empezando por el mío y luego los demás, antes de tratar el tema en sesión de claustro y consejo escolar. Y que actuando de esta forma y estando todo el mundo informado directamente y desde el comienzo, creía que no presentarían los problemas y dificultades que se manifestaron en la primera ocasión.

Desde ese momento se iniciaron las informaciones siguiendo al pie de la letra las indicaciones sugeridas.

Para poder optar a solicitar las ayudas de proyectos de investigación de la Consejería de Educación y Ciencia se hacía necesario contar con un informe favorable de los claustros de los respectivos centros y la aprobación de la experiencia por parte de los consejos escolares de los centros implicados en la misma con anterioridad a finales de junio de 99.

En el centro ordinario la coordinadora mantuvo en el mes de junio una reunión informativa con el director y la jefa de estudios, en la cual se les entregó una copia del proyecto de investigación. Posteriormente, antes de comenzar la última sesión de claustro ordinario del curso, dio una información general de la misma a todos los miembros allí reunidos. En esa sesión se informó favorablemente la investigación y el consejo escolar, reunido ese mismo día a continuación del claustro dio su aprobación para poderla realizar el curso siguiente.

Sin embargo, el claustro del CE lo desestimó de nuevo.

En la reunión del consejo escolar convocado para decidir si procedía aprobar la experiencia, después de volver a informar sobre ella y escuchar la pega principal que se manifestaba como argumento para que el claustro la rechazara en una reunión anterior y que consistía, según se expresó, en que “el proyecto de investigación se consideraba ambiguo, demasiado abierto, impreciso o vago, faltándole expresar cómo se iban a concretar bastantes aspectos prácticos”, la coordinadora solicitó retirarlo antes de que se llevara a cabo ninguna votación.

El motivo de retirar el proyecto obedecía a que en él se diseñaba una investigación cualitativa, característica que llevaba de forma implícita unas condiciones de trabajo de por sí abiertas, que se irían perfilando y configurando conforme se fuera desarrollando la investigación y no podían, determinarse “a priori” en su totalidad. Al mismo tiempo, muchos de los aspectos prácticos a los que se les pedía una mayor concreción, como por ejemplo la referencia a aspectos organizativos de la misma, no podían ser contestados en el mes de junio, ya que un número considerable de ellos sólo podrían conocerse en el mes de septiembre, una vez determinado y seleccionado el alumnado con el que se iniciara la experiencia de “Escuela Compartida”.

Antes de finalizar la reunión la coordinadora comunicó su intención de volver a presentarlo en el mes de septiembre, al comienzo del curso 99/00, concretando lo máximo posible y recogiendo en él las aportaciones y sugerencias que los diferentes miembros de nuestra comunidad educativa (incluyendo a todos los colectivos) consideraran oportunas.

Con esta acción se perdía la posibilidad de subvención como grupo de

investigación por parte de la Consejería de Educación, pero seguía la puerta abierta para la experiencia y la posibilidad de que al comenzar el curso 99/00 se pudiera aprobar por el consejo escolar del CE e incluirla, por fin, en el PAC y llevarla a la práctica ese mismo curso escolar.

Y llegó el tercer intento. Se inicia el nuevo curso escolar y la coordinadora comunica, recuerda al director y jefe de estudios del CE que en el centro teníamos pendiente el tema de cómo abordar con las sugerencias de los distintos colectivos la investigación que se retiró del consejo escolar a finales del curso anterior. En una conversación con el director le preguntó que cómo debía de actuar en esta ocasión. Le dijo que ella diera los pasos que estimara oportunos y que le comunicara la forma en que decidiera afrontar esta cuestión para introducirla en las diferentes reuniones que se programaran en el inicio del curso.

Tanto en el primer claustro, como en la primera asamblea la coordinadora expuso el deseo de organizar en el centro un grupo de trabajo investigación y perfeccionamiento en relación a la experiencia que ya conocían de “Escuela Compartida”, en el que tuvieran cabida todas aquellas personas que estuvieran dispuestas a participar y colaborar en el mismo de forma voluntaria. En la sesión de la asamblea se determinó que se pasara una lista por todo el personal del centro para facilitar la posibilidad de elección cara a participar o no en dicho grupo. Al final la lista se cerró con trece personas apuntadas al grupo de trabajo, nueve profesionales docentes del centro y cuatro profesionales laborales.

Teniendo en cuenta que con la constitución de este grupo de apoyo a la experiencia dentro del centro se tenía la infraestructura necesaria para desarrollarla desde la práctica y de que se contaba ya desde el mes de junio del curso anterior con un aula de infantil receptora y participante en dicha experiencia, se procedió a la elaboración de un esquema de proyecto de grupo de trabajo conforme a las bases establecidas en Orden de 5/99 y remitirlo al Centro de Profesores de Almería para solicitar su aprobación y así propiciar su funcionamiento oficial en el centro, previa inclusión del mismo en el apartado del Plan de Formación del Profesorado (Personal) del Centro, dentro del Plan Anual de nuestro centro para el curso 99/00, y reflejando las actividades de salidas del alumnado con nee intensivas al centro público ordinario seleccionado en la programación del ciclo II, dentro de la programación pedagógica general del centro del PAC, que en aquellos momentos se estaba elaborando y todavía no se había llevado a sesión de claustro, ni de consejo escolar para su aprobación.

La modalidad por la que se optó para solicitar al CEP de Almería la aprobación del grupo de trabajo fue la B, que exigía como requisito necesario además de la presentación del proyecto adjuntar un informe favorable de la constitución y funcionamiento de dicho grupo de trabajo por parte del Director del centro.

Hacia finales del mes de octubre se dio entrada en el CEP de Almería a la documentación requerida recibiendo la confirmación de la aprobación del citado grupo, telefónicamente, a mediados de noviembre y mediante la recepción de un fax el 23/11/99 por la mañana, lo cual, dio la posibilidad de introducir el grupo de trabajo en el PAC con la aclaración de que éste estaba aprobado por el CEP de Almería y no como que se estaba pendiente, a la espera de su aprobación. Con posterioridad este grupo de trabajo se transformó en un grupo de formación en centros por indicación del CEP de

Almería para facilitar la extensión de certificaciones de esta actividad formativa con las menores dificultades posibles a los diferentes miembros del mismo que no eran personal docente del centro específico, sino personal laboral.

Ese mismo día se reunía el claustro por la tarde y se aprobaron todos los aspectos pedagógicos y de formación recogidos en el PAC.

Dos días después, el 25/11/99, reunido el consejo escolar del centro aprobó el PAC para el presente curso escolar en su integridad, con lo cual se obtenía, por fin, el permiso oficial del CE para poner en marcha la experiencia de investigación “Escuela Compartida Para El Alumnado Con NEE Intensivas O De Centro Específico De Educación Especial”, disponiéndose su iniciación a la vuelta de las vacaciones de Navidad para desarrollarla durante el segundo y tercer trimestre del curso.

El abandono del campo coincidiría con la finalización de las actividades de la experiencia “Escuela Compartida”, con la finalización del curso escolar 99/00, como habíamos acordado las dos profesoras que la desarrollarían en la práctica, la del CO y la del CE.

Hemos de mencionar además que el diecisiete de marzo de 2000 se entregó en la Delegación de Educación y Ciencia de Almería la documentación completa exigida en la ORDEN de 3 de diciembre de 1999, por la que se convocan ayudas al profesorado de Centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos para la realización de proyectos de investigación educativa con cargo al ejercicio económico del año 2000 con el objetivo de poder constituir un grupo de investigación.

A mediados de junio la coordinadora del citado grupo de investigación recibió la notificación de la selección provisional del Proyecto de Investigación “Escuela compartida para el alumnado con necesidades educativas especiales intensivas” (Refª: 45/00) por parte de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, con una cuantía de subvención de 711.000pts.

La aprobación del mismo se recoge en la RESOLUCIÓN de 26 de julio de 2000 de la Dirección General de Evaluación Educativa y formación del Profesorado (BOJA 98 de 26 de Agosto de 2000).

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

De forma general, las técnicas a emplear fueron discutidas y negociadas en el grupo de trabajo e investigación. Los instrumentos a utilizar fueron propuestos por la coordinadora y seguidamente se analizaron en el grupo, recogiendo las modificaciones que resultaron. El elegir un diseño emergente conlleva que las decisiones sobre las técnicas e instrumentos a emplear se adopten en función de argumentos contextualizados, teniendo en cuenta el aquí y ahora de la experiencia que se estudia.

El trabajo de campo (acceso al campo, recogida productiva de datos y datos acumulados) o fase de recogida de información se inició con las tareas de “acceso al campo”, proceso en el que se fue accediendo progresivamente a la información relevante para el estudio de la experiencia Escuela Compartida. En él un momento importante fue, como se ha expresado anteriormente, la consecución de los “permisos oficiales” necesarios tanto en el C.O como en CE para poner en marcha en la práctica educativa escolar sistemática esta experiencia de innovación y que se pretendía conocer a través de la presente investigación cualitativa. Éstos se obtuvieron el 26 de junio de 1999, fecha en la que aprobó la experiencia EC y su investigación el consejo escolar del CO colaborador y el 25 de noviembre de 1999 en el CE, al aprobar el consejo escolar el Plan Anual de Centro para el curso escolar 99/00, en el cual dentro del Plan de Formación del Profesorado figuraba el funcionamiento del que en un principio iba a ser el Grupo de Trabajo sobre Educación y Diversidad “Escuela Compartida” y que posteriormente se transformó en Grupo de Formación en Centros “Escuela Compartida”.

El proceso de recogida de información continuó a lo largo de los meses que funcionó la experiencia de innovación desde el 10/01/00 y hasta la finalización del mes de junio, lo cual permite la posibilidad de estudiar, seguir y conocer la experiencia “Escuela Compartida” desde su origen, desde el momento de su planificación, pasando por el inicio de su puesta en marcha hasta que finaliza el curso escolar elegido para su desarrollo. Éste siguió desarrollándose en el curso escolar 00/01, aunque la experiencia EC finalizara al concluir el curso anterior (09/06/00, abandono del campo). Esta fase se terminó y la recogida de datos en el proceso de esta investigación se dio por finalizada en el primer trimestre del curso 00/01.

La recogida de información se ha llevado a cabo a partir de los procedimientos y técnicas que se presentan en el siguiente cuadro:

Como se puede apreciar en el cuadro, la recogida de datos e información de esta investigación se basa fundamentalmente en la observación natural, sistemática y formal, considerando el propio proceso de la experiencia de innovación como informante a través de la observación participante, un sistema categorial de observación, la utilización de grabaciones en vídeo y fotografías (observación a través de sistemas tecnológicos), el sistema narrativo de observación (diario de la investigadora desarrollado a través de notas de campo in situ y notas de campo ampliadas). Así como, en entrevistas semi – estructuradas (grabaciones en audio), análisis de documentos y la utilización de un cuestionario de opiniones sobre la experiencia dirigido a padres y profesionales. Seguidamente se describen con detalle estas técnicas y procedimientos.

Año	Duración	Instrumentos
Curso 99/00	Seis meses	Observación participante. Diario de la investigadora y notas de campo. Observación categorial, observación externa por las alumnas prácticas de la UAL. Grabaciones en vídeo. Fotografías. Entrevistas semi – estructuradas (la mayoría grabadas en audio). Cuestionario de opiniones sobre la Escuela Compartida para padres. Cuestionario de opiniones sobre la Escuela Compartida para los profesionales de la educación. Varios documentos: P.C, PCC, PAC del curso 99/00, Memorias del curso 99/00. de los Centros, Programaciones del aula de infantil, Programas de trabajo de la “Escuela Compartida” y otros documentos y registros aportados por la profesora tutora del aula de educación infantil, Actas de las reuniones del grupo de trabajo del CE “Escuela Compartida”, Proyecto del grupo de trabajo “Escuela Compartida”. Memoria del mismo, Boletines informativos del proceso educativo de los cinco alumnos/ as del CE participantes en la EC y prensa.

Cuadro 5. Instrumentos de recogida y elaboración de datos utilizados en esta investigación.

Hay que destacar que desde el principio se pretendía llevar a cabo una continua triangulación de los datos a través de tres modalidades diferentes: triangulación de métodos, al utilizarse instrumentos diversos para recoger información sobre un mismo aspecto, triangulación de sujetos, ya que contará con las aportaciones y el pronunciamiento de diferentes informantes sobre las cuestiones, y triangulación de momentos, al recogerse información de una misma temática a lo largo del tiempo, a lo largo del desarrollo de la experiencia en diferentes momentos.

Observación natural.

La investigación cualitativa puede realizarse no sólo preguntando a las personas implicadas en cualquier hecho o fenómeno social, sino también observando. “La observación, como otros procedimientos de recogida de datos, constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por una pregunta, propósito o problema. Este problema es el que da sentido a la observación en sí y el que determina aspectos tales como qué se observa, quién es observado, cómo se observa, cuándo se observa, dónde se observa, cuándo se registran las observaciones, qué observaciones se registran, cómo se analizan los datos procedentes de la observación o qué utilidad se da a los datos” (Rodríguez, Gil, García; 1996).

La observación en este trabajo constituye una fuente de datos prioritaria de la investigación y proceso de indagación.

En toda observación natural, sistemática y formal hay que considerar: la cuestión o problema objeto de la observación, el contexto de la observación, la selección de muestras o períodos de observación y los sistemas de observación elegidos.

Cuestión o problema de observación.

El primer paso a dar es dejar patente, explicitar la finalidad que con el proceso sistemático de observación se persigue en esta investigación, determinando la cuestión o problema objeto de la observación por medio de la contestación a la siguiente pregunta: **“¿Qué se va a observar?”**.

Se pretende comprender el proceso general de desarrollo o dinámica general de la experiencia de innovación “Escuela Compartida” como un todo, de forma global, durante el curso escolar 99/00, desde su inicio o puesta en marcha en la práctica educativa sistemática hasta su finalización al concluir el curso escolar escogido (el proceso de la experiencia). Y al mismo tiempo centrarnos en el estudio de algunos aspectos relevantes de la misma:

- Implicaciones didácticas, curriculares, metodológicas que el funcionamiento de esta experiencia genera.
- Implicaciones organizativas como consecuencia del desarrollo de la “Escuela Compartida”.

Por otro lado no se puede desatender el conocimiento y seguimiento del proceso de desarrollo o evolución general y en algún aspecto determinado, campo o ámbito específico (a determinar para cada uno de los sujetos) del alumnado con necesidades intensivas o de centro específico que participa en dicha experiencia, ya que esta tarea (seguimiento y evaluación del proceso educativo y del alumno/a) está presente en toda intervención educativa sistemática, y por tanto también en la atención de formación para nuestro alumnado desde su participación en la experiencia “Escuela Compartida”.

Contexto de Observación.

El enfoque observacional de esta investigación es el enfoque inclusivo (Evertson y Green, 1989). Ello implica la incorporación como datos de muchos elementos del contexto, por lo que el proceso de observación se lleva a cabo considerando toda la información que vaya apareciendo, aunque no se encuentre especificada previamente, alejándose de esta manera de posibles simplificaciones en la elaboración de los datos. *Se entiende por contexto, el conjunto de condiciones naturales, sociales, históricas y culturales en las que se sitúa el proceso de observación.* Teniéndose en cuenta el contexto local (cercano, inmediato) y otros más amplios en los que se desarrollan los hechos.

El proceso de observación debe permitir el acceso a los diferentes elementos que rodean a los fenómenos, conductas, acontecimientos o hechos observados: *elementos físicos* (espacios, objetos...), *elementos sociales* (individuos, grupos, roles), *elementos culturales* (lenguaje, materiales, conocimientos...), *componentes históricos del lugar en el que se produce un fenómeno* (por qué ocurrió aquí, cuándo lo hizo, dónde lo hizo...) y *componentes históricos del fenómeno* (¿cuáles de las conductas que se observan son estables y representativas del acontecimiento?). Tener en cuenta las condiciones contextuales en la observación nos permite no observar un hecho que no volverá a repetirse, por tanto, que resulta poco representativo, así como, comprender por qué tienen lugar ciertos hechos en ese momento.

Selección de muestras o períodos de observación.

Esta tarea establece el *cuándo* de la observación (duración total del proceso de observación y especificación de un punto de observación o distribución del tiempo de observación), elemento que está condicionado por el objetivo de dicha observación y determina mucho la estrategia de recogida y registro a utilizar en ella. Aspectos que afectan a la representatividad de dicha observación.

Teniendo en cuenta la cuestión o problema objeto de estudio de esta investigación, explicitado en líneas anteriores se escoge en este punto “la selección por períodos de observación”, ya que su objetivo es el de especificar los límites generales dentro de los que se sitúan los acontecimientos observados, permitiendo la recogida de información a través del tiempo (longitudinalmente) y en muchos momentos diferentes. Ello posibilita “seguir” un fenómeno, el acceso al orden temporal en que éste se manifiesta. Esta selección de muestras permite abordar los problemas relativos al desarrollo de una actividad o proceso (el de la “Escuela Compartida”).

Decisiones adoptadas en “la selección por períodos de observación”:

Duración de las observaciones. Se acoge a los límites naturales dentro de los cuales se manifiestan los procesos, acontecimientos y conductas relacionadas con la innovación en estudio. El segundo y tercer trimestre del curso escolar 99/00, que comprende el período en el que se tiene previsto el inicio en la práctica educativa de la experiencia “Escuela Compartida” (10/01/00) hasta la fecha prevista para su finalización (06/00).

Secuenciación de la observación. Desde el momento de salida del CE hasta el de regreso al mismo: trayectos e incorporación del alumnado con nee intensivas participante en la experiencia a la actividad educativa que se desarrolla en el contexto del CP Ordinario (aula de educación infantil colaboradora en la experiencia/ posible salida del CO prevista, aula de educación musical o patio de recreo). Ver horario de organización de la experiencia adjunto en el que se detallan los momentos designados de cada día de la semana para desarrollarla con cada una /o de las alumnas /os del CE participantes, es decir, desde que se inicia la situación de estudio con cada uno de los alumnos /as con nee intensivas, hasta que ésta finaliza.

Distribución a lo largo del tiempo. Todos los días, diario.

Selección del lugar de observación. El lugar en el que se producen los hechos de manera natural, itinerario entre los dos centros escolares, el aula de educación infantil, el aula de educación musical y recreo del Centro Ordinario, la salida en que se participe.

Estas decisiones determinan la utilización de un sistema narrativo de observación y como estrategia de recogida o registro, las notas de campo en sus diferentes modalidades y el diario de investigación.

Este tipo de selección de muestras de observación se complementa con “la selección de intervalos breves de tiempo”, que permite en la observación la exploración de la aparición efectiva de una conducta o un acontecimiento específico. En esta investigación se escoge un aspecto determinado “la iniciación a la interacción social”

para tres de los alumnos/as con nee intensivas, a través de la utilización de un sistema categorial de observación, mediante un registro de conductas específicas, facilitado por la observación de estos alumnos/as en los contextos de estudio llevada a cabo por dos observadores externos, dos alumnas prácticas de la UALM estudiantes de Magisterio por la especialidad de Educación Infantil asignadas a la tutoría del CE de la coordinadora, a las que previamente se instruyó sobre el procedimiento a seguir en dichas observaciones y sus registros.

Decisiones relacionadas en “la selección de intervalos breves de tiempo”:

Número de sesiones de muestreo dentro del período global de observación. *Una semanal en cada contexto: aula específica o recreo del CE y aula de educación infantil o recreo del CP Ordinario.*

Duración de cada sesión. *Treinta minutos, determinando el momento del comienzo de la sesión al azar, y una vez escogido será el mismo todos los días, salvo que algún acontecimiento especial justifique la conveniencia de variar el día.*

Selección del lugar de observación. El lugar en el que se producen los hechos de manera natural, el aula de educación infantil o la clase de educación musical y recreo del Centro Ordinario, así como el aula y recreo del CE.

Estas decisiones determinan la utilización de un sistema categorial de observación y como estrategia de recogida o registro los formatos expresamente elaborados para la observación externa de las conductas de “iniciación a la interacción social” seleccionadas para cada uno de los tres alumnos/as con nee intensivas que se estimó conveniente dadas sus características madurativas. Éstos se comentan con más detalle al desarrollar el apartado de la observación categorial en líneas posteriores.

Sistemas de observación seleccionados.

Hace referencia a las características y modo en que podemos recoger los datos. En función de los objetivos que persigue la investigación, del diseño seleccionado y de las metas trazadas en ella, se eligen: la observación participante, los sistemas narrativos de observación, sistema categorial y los sistemas tecnológicos.

Los sistemas tecnológicos

Son sistemas abiertos que permiten una adaptación fácil a otros sistemas para complementarlos. Con ellos se pueden abordar cualquier tipo de problema con la ventaja de presentarlo dentro de un plano de imagen fija (fotografía) o imagen en movimiento con sonido (vídeo).

En referencia a la utilización del vídeo en esta investigación hay que matizar, teniendo en cuenta que se van a realizar las grabaciones en vídeo en el contexto de un aula para la observación de una escena natural, que se dejará la máquina en un lugar bien visible por el alumnado, encima de la mesa de la profesora para que se habitúen a su presencia como por ejemplo ocurre con el radio-cassette y se simulará la grabación en distintos momentos de la experiencia, hasta que el alumnado se acostumbre a su presencia cotidiana y rutinice sus actividades, y así disminuir la distorsión de las

condiciones naturales que produce el uso de este medio en un primer momento (expectación y desasosiego en los sujetos observados).

Se pensó en utilizar este medio técnico cuando la experiencia estuviera consolidada, con el objetivo de ilustrar la forma en que se lleva a la práctica dando una visión global de ella en su totalidad, a modo de ejemplificación. El momento que se consideró propicio fue cuando nos encontramos hacia la mitad de la experiencia de innovación, aproximadamente.

Como su utilización ocasionó algunas consideraciones (pegas) por parte de la tutora del aula de infantil, consideramos beneficioso para compaginar de la manera más positiva la prioridad de los procesos educativos que en el contexto escolar del aula se producían junto al desarrollo de las tareas investigadoras de recogida de información por este medio tecnológico restringir al máximo su uso, con lo cual se utilizó en contadas situaciones en la aula para recoger diferentes momentos de trabajo en la misma durante el funcionamiento de la experiencia, en una ocasión durante el desarrollo de la clase de educación musical y en una ocasión en el contexto del recreo. Las grabaciones fueron realizadas bien por la tutora del aula de infantil del CO, o por la coordinadora, cuando las condiciones del aula y el ambiente de trabajo en ella nos lo permitían y lo considerábamos oportuno. También se recogieron en vídeo algunos momentos de los desplazamientos entre los dos centros educativos en nuestros diarios trayectos andando.

La primera sesión grabada dentro del aula se llevó a cabo con la asistencia de las dos alumnas prácticas de la UALM de Magisterio por la especialidad de Educación Infantil, en la cual tomaron en el contexto natural sus primeras notas de registro de las conductas de los alumnos/as que iban a observar durante los siguientes meses hasta el período de finalización de sus prácticas. Esta grabación fue realizada por el psicólogo del CE que a su vez también era miembro del Grupo de Formación y del futuro Grupo de Investigación Escuela Compartida. Ésta grabación fue utilizada exclusivamente como otro medio de formación más que se les proporcionaba a dichas prácticas para facilitar las condiciones de aprendizaje en la elaboración correcta de esta tarea de investigación en la que ellas iban a colaborar.

La utilización de fotografías fue continua mientras duró la experiencia, realizándose cuando se estimó oportuno y sin una planificación previa a lo largo de la misma e incluyó a modo de ejemplificación e ilustración los momentos de trayectos y desplazamientos del alumnado con nee intensivas tanto en sus salidas desde el CE al centro ordinario, como los de regreso al CE y permanencia de dicho alumnado en los diferentes espacios educativos del centro ordinario durante el funcionamiento de la Escuela Compartida. El uso de este medio tecnológico de observación no originó ninguna cuestión a tratar o superar, no influyó en el desarrollo habitual de la experiencia en ninguno de los contextos escolares y generalmente era la coordinadora la que realizaba las fotografías, siempre que le era posible y de los momentos que estimaba que podían ilustrar las diferentes rutinas educativas desarrolladas en la EC.

En este apartado hay que hacer constar que a la fecha de hoy, los vídeos se encuentran extraviados por circunstancias ajenas a la responsabilidad de cualquier miembro del GI, como se acredita en la justificación que al respecto se adjunta. A pesar de este incidente, confiamos todavía en su posible aparición.

Las grabaciones en audio se realizaron en las entrevistas, siempre que los entrevistados/ as dieron su conformidad para ello, y en la primera reunión con los representantes familiares del alumnado con nee intensivas y representante del AMPA del centro.

Sistema categorial de observación.

“Un sistema de categorías es una construcción conceptual en la que se operativizan las conductas a observar (cada categoría no es sino una clase dada de ese fenómeno) siguiendo reglas generales como:

Las categorías en que se divide un conjunto de casos deben estar definidas con precisión y claridad, de forma que no haya dudas al atribuir los casos a las categorías.

Las categorías deben ser mutuamente excluyentes de forma que la asignación de un caso a una categoría impida que pueda ser asignada a otra diferente.

El sistema de categorías debe tener un carácter exhaustivo, es decir, ningún caso deberá quedar sin poder ser asignado a una de las categorías.

Las categorías deben ser homogéneas, esto es, mantener una relación lógica, tanto con la variable categorizada como con cada una de las demás” (Rodríguez, Gil, García; 1996:155).

Este sistema de observación se utiliza en esta investigación como apoyo al objeto de estudio de la misma, del modo que se explicita en líneas anteriores al hablar de “la selección de intervalos breves de tiempo”, que como se manifestaba permite en la observación la exploración de la aparición efectiva de una conducta o un acontecimiento específico. En esta investigación se escoge un aspecto determinado “la iniciación a la interacción social” para tres de los alumnos/as con nee intensivas, a través de la utilización de un sistema categorial de observación, mediante un registro de conductas específicas, facilitado por la observación de estos alumnos/ as en los contextos de estudio llevada a cabo por dos observadoras externas, dos alumnas prácticas de la UAL estudiantes de Magisterio por la especialidad de Educación Infantil, a las que previamente se les había instruido sobre el procedimiento a seguir en dichas observaciones y sus registros.

La decisión de actuar así en los tres sujetos con nee intensivas de los cinco que participan se debe a las características psicoevolutivas y de competencia curricular de los mismos y fue tratada en las reuniones del grupo de formación. En los otros dos sujetos sus características permiten un seguimiento de conductas más globales, al tener superados los aspectos básicos de “la iniciación a la interacción social” que son objeto de observación y seguimiento en sus tres compañeros.

De los tres casos seleccionados para llevar a cabo la observación categorial, en dos de ellos se determinaron las siguientes conductas del área de socialización, subárea de actividad lúdica y social y dimensión imitación motora, teniendo como referencia el Sistema de Evaluación para Sujetos con Necesidades Educativas Especiales –SESNEE- (Casado, 2002) que es el instrumento de evaluación diagnóstica y seguimiento del alumnado con nee utilizado en nuestro centro específico:

1. Imita movimientos amplios del cuerpo (ponerse de pie, andar, sentarse, etc.).
2. Imita movimientos de los miembros (dar una palmada, tocar un objeto,

- etc.)
3. Imita movimientos finos de las manos y dedos (sacar dedos, cerrar el puño, enseñar la palma de la mano, decir adiós, o decir cualquier palabra gestualmente).
 4. Imita movimientos finos de las manos y dedos con objetos como coger objetos pequeños con la pinza, ensartar clavijas, hacer un puzzle, apilar cubos (ejercicios de psicomotricidad fina).
 5. Imita movimientos de los órganos fonoarticulatorios como sacar la lengua, inflar las mejillas, soplar, etc.

En el otro caso se determinó las siguientes conductas dentro del área sensorial y comunicación, subáreas visual, auditiva y lenguaje receptivo. Dimensiones mirar o prestar atención visual, auditiva y seguimiento de instrucciones, también tomando como referencia el SESNEE (Casado, 2002):

1. Mira a otras personas con frecuencia cuando se relaciona con ellas.
2. Mira al adulto cuando éste lo llama por su nombre.
3. Mira objetos próximos y distantes cuando el adulto se lo pide (“mira el / la-----“ y se los señala).
4. Sigue instrucciones verbales acompañadas de gestos o indicios.
5. Sigue instrucciones desplazándose o moviéndose (“cierra la puerta, tráeme aquello”, etc.).

Para la realización de esta observación fue necesario elaborar dos estadillos de observación y registro de conductas. Se adjunta un formato de las hojas de registro semanal por contexto (CE, CO) de las conductas sociales seleccionadas para cada niño/a con los cinco criterios de observación con que cada conducta puede ser registrada. Así como el formato de registro mensual para cada niño/a de las observaciones realizadas por contextos educativos (CE, CP ordinario). Los aspectos relacionados con los formatos de los modelos elaborados también fueron comentados por los componentes el “Grupo de Formación en Centros Escuela Compartida”, que funcionó el curso 99/00 como infraestructura grupal de apoyo a la experiencia EC dentro del CE.

La recogida de datos de estas observaciones finalizó en junio de 2000, al concluir la práctica de la EC o abandono del campo.

Observación Participante.

Consideramos que la observación participante es una potente fuente de datos valiosos para los propósitos de este estudio, que se complementa con otras fuentes de información detalladas en estas páginas.

El papel de la coordinadora como investigadora se ajusta a la opción de participante completo, ya que es miembro docente del CE en el que se inició (generó) el desarrollo de la experiencia de innovación “Escuela Compartida”. Participó como profesora que la llevó a la práctica escolar sistemática desde una perspectiva de trabajo cooperativo con la profesora tutora de un aula del segundo ciclo de infantil de un centro ordinario cercano al CE, contando con el apoyo de un grupo de profesionales del centro específico, del cual casi la totalidad de ellos fueron miembros del GFC “Escuela Compartida”, y al mismo tiempo ha coordinado el estudio e investigación de la

experiencia, dentro de la consideración de que ésta está enmarcada en una dinámica colaborativa y participativa desarrollada por los miembros integrantes de un Grupo de Investigación aprobado por la CEJA (Ref.: 45/00). Las condiciones expresadas facilitan que la observación participante sea una constante por el desempeño de un doble papel de la coordinadora, docencia e investigación. Al ser parte natural del estudio, era testigo de excepción de todo el proceso sin tener que adoptar los rasgos peculiares del objeto del mismo.

Este rol hace que la coordinadora como investigadora adopte, por un lado, el máximo grado de compromiso con las actividades propias de las instituciones que entran en el estudio y de subjetividad al interpretarlas. Estas consideraciones han generado diferentes puntos de vista, de una parte se destaca la importancia de que el investigador que afronta por primera vez una investigación cualitativa (situación en la que se encuentra la coordinadora) realice una profunda inmersión en las situaciones educativas que pretenden estudiar, y de otra, se manifiesta los inconvenientes de ser participante completo que además debe realizar las tareas asociadas a un proceso de investigación. Algunos autores focalizan la atención en que implica la total subjetividad de las opiniones y enfoques del investigador y otros consideran esta situación muy valiosa porque favorece la posibilidad de ofrecer información de primera mano, acercándose a un conocimiento más profundo de las personas y situaciones estudiadas, nadie como el investigador presente en el contexto real puede ofrecer una información más válida al proceso de indagación, “el investigador no necesita que nadie le cuente cómo han sucedido las cosas o cómo alguien dice que han sucedido, él estaba allí y formaba parte de aquello” (Rodríguez, Gil y García, 1996). Al mismo tiempo determina que su grado de participación en la toma de decisiones sobre la gestión de la práctica de la experiencia e investigación de la misma (problema a investigar o el diseño de la investigación, qué y cómo investigar) sea importante.

Los registros de la observación participante fueron de dos tipos: notas de campo “in situ” y notas de campo ampliadas, junto a la elaboración, a partir de ellas, del diario de la investigación, formado por un total de seis cuadernos manuscritos. Este tipo de registro es básico en los sistemas narrativos de observación y se realiza después del acontecimiento, después del momento de la observación.

Los sistemas narrativos de observación.

Los sistemas narrativos de observación permiten una descripción detallada de los fenómenos a observar y explicar procesos en curso, así como la identificación de patrones de conducta que se dan dentro de los acontecimientos observados para su comprensión y comparación con otros casos, de forma que se puedan constatar los patrones identificados. En ellos es muy importante la perspectiva del observador, su forma de ver y oír las cosas, su capacidad de expresión, capacidad de captación y lenguaje, todo lo cual hace que la información obtenida por esta vía esté muy influenciada por la propia visión del observador.

Este sistema se utiliza para obtener información acerca de la práctica desarrollada con la puesta en marcha de la “Escuela Compartida” considerando diferentes aspectos o puntos de vista de la situación generada, descriptivos, metodológicos, personales, teóricos, a través del registro de notas de campo y diarios llevados a cabo por la coordinadora y señalando las peculiaridades de la vida exterior,

así como la subjetividad singular de la observadora. En dichos diarios (seis) se recogen sus observaciones de la situación real en la que se desarrollan los hechos, y tal cual están ocurriendo se van presentando, sin estar sujetos a un determinado formato orientativo de su contenido a modo de pauta preestablecida que pudiera servir de guía o esquema. Se han elaborado de forma minuciosa y exhaustiva, recogiendo toda la actividad del alumnado con nee intensivas desde su salida del CE hasta su llegada al CO, toda la actividad educativa general (de todo el alumnado y profesional de la educación participante en la EC) una vez en el CO, salidas/ visitas del CO en las que se participaba con la EC y toda la actividad del alumnado con nee intensivas hasta su llegada, de nuevo, al CE. Para que el registro sea lo más natural posible, el control estará en que las personas observadas, así como la propia observadora se comporten normalmente, enlazando lo ocurrido en el pasado con lo que sucede en el presente, recogiendo de forma crónica –a diario- lo que sucede en torno a la práctica de la “Escuela Compartida”, objeto del estudio.

En ellos se reflejan todos los acontecimientos y situaciones en las que participamos el grupo de alumnado con nee intensivas y personal del CE, entre el cual la coordinadora estaba siempre, aunque en alguna ocasión, como por ejemplo cuando salíamos al recreo los miércoles y eran cuatro alumnos/ as los que asistían, nos acompañaba otra persona adulta del centro. Esta situación se produjo hasta el mes de marzo con la llegada de las prácticas de la UALM de educación infantil, momento en el cual una de ellas nos acompañaba todos los días al centro ordinario desde nuestra salida del CE: Trayecto andando, llegada al centro ordinario y permanencia en el aula de educación infantil, de educación musical, recreo, o salida organizada por el CO en horario de funcionamiento de la experiencia EC, según el momento y día de la semana que se tratara, y trayecto andando de nuevo hasta nuestra llegada al CE.

La redacción de estos seis diarios de investigación manuscritos fue elaborada por la coordinadora, y se ha realizado a partir de su observación directa de la realidad educativa desarrollada en las situaciones citadas, una vez finalizada cada sesión de EC, así como de la ampliación de notas de campo que registraba de forma esporádica “in situ”. La redacción de dichos diarios manuscritos finalizó en junio de 2000, con el abandono de campo.

Con posterioridad, ya en el curso escolar 2000/01 han sido pasados a procesador de textos en su totalidad, por distintos componentes del grupo de investigación.

Podemos ver, por tanto, que se ha considerado la triangulación de técnicas de observación, así como de personas y tiempo/ momentos de observación.

Entrevistas semiestructuradas.

En total se entrevistaron a diecinueve personas.

En esta investigación se realizaron diez entrevistas semi – estructuradas a personas/ profesionales del CE y a nueve profesionales del CO, con el propósito de recabar una información cualitativa y profunda sobre la percepción y apreciación de los profesionales del CE y CP “S. Luis” acerca de la experiencia desarrollada. La opinión de los padres/ madres de las alumnas /os del CE sobre la misma también se recoge a

través de una reunión mantenida con ellos y grabada en audio. En las entrevistas se buscó explicitar la visión que cada entrevistado generó de la experiencia, el modo en que la percibió, comprendió, interpretó y valoró.

En ellas el papel de entrevistador/ a fue desarrollado por dos de los componentes del grupo de investigación. En la mayoría esta función fue asumida por la coordinadora, salvo en la entrevista en la que ella era la entrevistada y el papel de entrevistador fue asumido por otro componente del grupo de investigación, así como, en la entrevista a la educadora del aula de la coordinadora en el CE en la que participaron como entrevistadores el otro entrevistador al que se hace referencia y ésta última.

La selección de las personas a entrevistar tanto en el CE como en el CO, las cuestiones guías para las entrevistas y los criterios a seguir en la selección de los entrevistados/ as fueron temas de reflexión del GFC “EC” anteriormente nombrado. Se consideró necesario recoger la opinión que sobre la experiencia tenían tanto las personas directamente implicadas en el funcionamiento práctico de la misma: Tutora del CO colaboradora con la experiencia en el curso 99/00, profesora del CE promotora de la experiencia y de su investigación, tutoras de la Etapa de Infantil del CO, otras profesoras y/o profesionales participantes en el CO como la profesora de Educación Musical y la educadora de la aula de EE, así como, otros profesionales de la educación del CE (docentes y no docentes pero de atención directa con el alumnado) que pertenecían o colaboraban con el GFC “EC”, algunos de los cuales además habían participado directamente de forma puntual en la práctica de la EC, y otros que no pertenecían o colaboraban con el GFC “EC” y por tanto tenían una posición neutral con la experiencia. También se consideró importante contar con las entrevistas de los representantes de ambos centros educativos por formar parte de los equipos directivos.

Detallando más el aspecto relacionado con la selección de las personas a entrevistar, ha de decirse que el GFC “EC” propuso como sugerencia buscar informantes que ejemplifiquen actitudes distintas con relación a la experiencia. Con esta idea fueron tres las disposiciones básicas a articular en el caso del CE: profesores u otros profesionales dinamizadores o activos, entre los que figurara la profesora responsable del funcionamiento de la Escuela Compartida, pasivos y oponentes o negativos, teniendo en cuenta la pertenencia o no al GF “EC” y los indicios previos que pusieron de manifiesto el estar a favor, en posición neutra y contra esta experiencia. También se dispuso contar con la opinión de algún representante de los distintos servicios de apoyo del centro y del equipo directivo. Se intentó actuar según estas indicaciones, pero a pesar de solicitar la posibilidad de ser entrevistados a dos profesionales, profesores del CE que en un principio se manifestaron contrarios a la experiencia y que al mismo tiempo ejercían como coordinadores de dos de los equipos docentes de dicho centro, éstos la rechazaron argumentando uno de ellos que como no había participado en ningún aspecto de la misma, ni siquiera en el día de convivencia en el que nos visitó el aula entera de educación infantil del CP “S. Luis”, qué iba a decir u opinar, y el otro que después de haber consultado a su ciclo, a su equipo docente y como no tenían nada que decir con relación a la Escuela Compartida que era mejor no realizar la entrevista. Por lo tanto, no se cuentan con entrevistados de opiniones en contra de la experiencia. Hubo un total de diez profesionales entrevistados, de los cuales seis corresponden a profesionales activos y favorables a la EC y cuatro a profesionales neutrales, entre los que figuran los dos representantes del equipo directivo entrevistados (director y jefe de estudios). Además se consideró conveniente realizar entrevistas al

equipo directivo del centro ordinario, a la profesora tutora del aula de educación infantil colaboradora con la experiencia, a la coordinadora de la etapa de educación infantil, a alguna otra tutora de la etapa, al tutor del aula específica del centro ordinario –que a su vez era el secretario del centro- y a la educadora de dicho aula, que había mantenido contactos frecuentes con nosotros ya que una de las alumnas del aula específica, María, pasaba muchos momentos del horario lectivo en el aula de educación infantil al cual acudíamos en el desarrollo de la Escuela Compartida, así como a la profesora especialista en educación musical en cuya clase también participó directamente nuestro alumnado con nee intensivas en diferentes ocasiones.

Al mismo tiempo, se cuenta con la grabación en audio de la reunión (grupo de discusión) citada arriba y que fue llevada a cabo por cuatro miembros del GFC “EC”, un representante de la AMPA del CE y una madre de uno de los niños con nee intensivas que participaba directamente en la experiencia del curso 99/00. Ésta se celebró el siete de febrero de 2000 (curso 1999/00), en la sala que la AMPA tiene en el CE, en el día y a la hora reservada en él para atender a cuestiones tutoriales, se hizo así a propuesta de la trabajadora social del CE (miembro activo del grupo y asistente a esta reunión) para facilitar la asistencia y participación de éstos. Aunque estaban convocados a la misma todas las familias del alumnado participante directamente en la Escuela Compartida (cinco alumnos/ as) al final solo estuvo presente la madre de uno de ellos, a la que acompañaba una madre miembro de la AMPA del colegio cuyo hijo no participaba en dicha experiencia. Se dio la curiosidad de que los padres de otro de los alumnos participante en la Escuela Compartida acudieron a la cita, pero al conocer que su hijo se había montado en el autobús escolar hacía su domicilio en vez de permanecer en el centro para llevarse ellos al acabar la reunión, no asistieron a la misma. Este hecho se debió a un malentendido, un equívoco, entre las comunicaciones efectuadas por la tutora de este alumno en el CE y sus padres. La reunión tenía por objeto explicar e informar cómo se había iniciado la experiencia, el discurrir cotidiano de la misma y recoger las impresiones y opiniones de las familias sobre la Escuela Compartida.

En casi todas las entrevistas se realizaron grabaciones en audio, salvo en dos ocasiones: En la entrevista realizada al equipo directivo del CE (Director y Jefe de Estudios) y en la de las profesoras de la Etapa de Educación Infantil del CO y profesora de Educación musical. En ambos casos los entrevistados/ as optaron porque sus entrevistas conjuntas no se grabaran y manifestaron su preferencia a que el registro de sus intervenciones en la misma las realizase la coordinadora, tomando notas. En la entrevista de las profesoras de Educación Infantil del CO, la única que aceptó que se grabara su intervención en la misma, fue la tutora que abrió su aula a la experiencia en el curso 99/00.

Las entrevistas se llevaron a cabo de forma individual exceptuando las dos anteriormente citadas y la del Equipo Directivo del CO (Director y Secretario/ profesor tutor de la aula de EE) que también fue conjunta (entrevistas múltiples).

La entrevista múltiple de las profesoras de la Etapa de Educación Infantil del CO y profesora de Educación musical surgió al pretender realizar una entrevista a la tutora del aula del centro ordinario y a la coordinadora de la etapa de infantil de dicho centro. La coordinadora les había comentado días atrás que si lo deseaban podían participar en estas entrevistas todas las tutoras de la etapa puesto que durante muchos meses habían mantenido contactos todos los miércoles, día en el que se compartía el

recreo con todas las tutorías de este nivel educativo al llevar a cabo la Escuela Compartida. Incluso se les hizo saber que podían decirle la manera que ellas estimaran más conveniente de realizarlas, individuales, a la coordinadora como representante de la etapa o conjunta con la asistencia y participación de todas, opción por la que se decantaron, con lo cual la entrevista pensada realizar a priori a la tutora del aula de infantil que participaba directamente en la Escuela Compartida de forma aislada se modificó, por ser otra tutora más de la etapa de infantil del centro. Además, a todas las tutoras se sumó Belén, la profesora especialista en educación musical con la cual habíamos compartido numerosas de sus clases en el funcionamiento de la Escuela Compartida, por lo que en esta entrevista conjunta se entrevistaron a cinco personas.

Así mismo, hay que expresar, que se dio la circunstancia de que el día señalado para entrevistar a la educadora del aula específica de educación especial del CP “S. Luis” ésta no pudo acudir y había dejado por escrito la contestación a las cuatro preguntas abiertas que servirían como guía de la entrevista en la carpeta de recogida de los cuestionarios de los profesionales del centro.

A la jefa de estudios del CP “S. Luis” le ocurrió lo mismo, no pudo asistir el día fijado para la entrevista con el equipo directivo y determinó que le dejaría a la coordinadora contestadas las cuestiones que servirían como guía de la entrevista en dirección para que ella las recogiera.

La totalidad de las entrevistas se realizaron en el contexto del lugar de trabajo, es decir, al personal del CO en dependencias de su colegio y al del CE en nuestro colegio.

En el primer trimestre del curso escolar 2000/01 se había finalizado la realización de todas las entrevistas, que se iniciaron en el mes de mayo de 2000 (curso 1999/00), cuando ya la experiencia llevaba un tiempo realizándose y estaba consolidándose con unas características concretas, quedando pendientes algunas en el CE para el siguiente curso escolar. Éste es el caso de la entrevista al equipo directivo del centro, realizada en tres días diferentes entre los meses de septiembre a octubre de 2000 (aceptándose la sugerencia del director, quien expresó la idoneidad de dejar que pasase un tiempo y poder reflexionar con más tranquilidad que la que permitía la fecha propuesta inicialmente para la misma a finales de curso, con todas las tareas burocráticas y de papeleos que en ella había que desarrollar), la de la coordinadora (como profesora del CE responsable del funcionamiento de la Escuela Compartida que desarrollaba la función de atender educativamente a nuestro alumnado con nee intensivas junto a la tutora del centro de educación infantil del centro ordinario en este contexto escolar, debido a la extensión de sus comentarios ésta se ha celebrado en diferentes momentos de tres días del mes de septiembre del curso escolar 2000/2001), así como la entrevista realizada a la médica (representante del personal laboral con una posición neutral sobre la experiencia y que no pertenecía al G.F. “EC”). Debido a un lapsus de tipo mecánico/ técnico la entrevista que se le realizó a finales del curso 99/00 no quedó grabada y al comprobarlo oyendo las cintas hubo que repetirla, esta vez con éxito, a principios del siguiente.

Antes de las entrevistas se entregaba una hoja con cuatro preguntas abiertas (se adjunta), temas o cuestiones sobre las cuales se pretendía obtener información y que servirían como guía de las mismas, eran proporcionadas para facilitar la reflexión y

profundización personal sobre la experiencia. Las entrevistas se iniciaban con la primera de estas preguntas abiertas (“¿qué implicaciones tiene la Escuela Compartida en tu trabajo, o la Escuela Compartida ha hecho que tu trabajo sea diferente?”) y a partir de esta cuestión se profundizaba en los aspectos señalados por los entrevistados como respuesta a ella, dándose cabida al posible planteamiento de nuevos interrogantes. De igual modo se actuaba con las restantes cuestiones (“¿qué repercusiones consideras que ha tenido la Escuela Compartida para tu aula, tu centro y para el alumnado?, ¿consideras necesario tener una formación específica sobre la experiencia para poder participar en ella?, ¿te gustaría mencionar alguna otra cuestión, observación o hacer algún comentario personal sobre la experiencia, algo más que decir?”).

La flexibilidad era una constante que se intentaba mantener en el curso de la conversación para facilitar el mayor número posible de aportaciones de los entrevistados. Únicamente cuando la entrevista iba concluyendo y la entrevistadora consideraba que había temas que no se habían abordado los introducía sobre la marcha, tratando siempre que fuera posible relacionarlos con algún comentario que ellos hubieran hecho antes.

Se han realizado las transcripciones de todas las cintas (1, 2 y 3). Las transcripciones las han llevado a cabo diferentes componentes del grupo de investigación durante el curso escolar 2000/01. Luego han sido comprobadas y consensuadas por el grupo, en sus reuniones mensuales, llevando a cabo “catas” de las mismas, con la audición de las cintas y lectura simultánea de los textos transcritos.

Otro componente del GI ha elaborado un informe extraído de la grabación de la reunión (grupo de discusión) llevada a cabo con las madres del CE a la que hemos hecho referencia anteriormente.

También se han redactado los informes de las entrevistas que no se grabaron, pero de las cuales la coordinadora tomó numerosas notas. Estos informes han sido elaborados por ella.

Estas transcripciones, informes y encuestas en dos casos del CO de las entrevistas realizadas se han pasado a procesador de textos por diferentes miembros del GI a lo largo del curso 2000/01.

En esta técnica de recogida de datos se ha tenido en cuenta, de nuevo, la triangulación de personas (informantes) y momentos o tiempos.

Cuestionario.

En el desarrollo del proceso de recogida de datos de esta investigación el cuestionario no es considerado como una técnica fundamental, sino como una técnica más entre las demás que ya se han comentado y útil por posibilitar un proceso de acercamiento a la realidad estudiada.

Durante el curso 1999/00 se elaboraron los modelos de cuestionarios para la recogida de opiniones sobre la EC dirigidos a los profesionales del CE y CO participantes en la experiencia que quisieran contestarlos de forma voluntaria, y constaban de 16 preguntas o cuestiones abiertas. Así como los dirigidos a las familias de

dichos CE y CO (12 preguntas, cuestiones abiertas). Se adjuntan los modelos elaborados.

En la elaboración definitiva de los cuestionarios se partió de los esquemas de referencia conceptuales que sirvieron de base para la puesta en marcha en la práctica escolar de la Escuela Compartida, así como de las opiniones, sugerencias y parecer de los componentes del Grupo de Formación “Escuela Compartida” con relación a la modalidad de intervención educativa que generó la práctica de dicha innovación, después de estudiar y consensuar las cuestiones de un primer borrador de los modelos de cuestionarios para los padres y profesionales sobre la E.C, que aportó la coordinadora al GFC.

Con fecha de 27 de abril de 2000 se remitió un comunicado, escrito oficial – con registro de entrada en el centro-, al Director de cada centro participante en la EC adjuntándole un ejemplar de dichos modelos, el destinado a los profesionales de su centro educativo y el dirigido a los padres/ madres del mismo. Se dejó en la Dirección una carpeta para que cada profesional dejara si lo deseaba su cuestionario relleno. Éste fue entregado de forma individual a cada profesional del CE a primeros del mes de mayo para que lo respondieran cuando les fuera posible, acordándose recogerlos hacia finales del mismo mes, retirando en esa fecha la carpeta depositada en la dirección a ese efecto. En el centro ordinario se dejó al equipo directivo además de la comunicación al director con los modelos de los cuestionarios y la carpeta, numerosas fotocopias del ejemplar del cuestionario dirigido a los profesionales. Allí se recogieron a finales del mes de junio, antes de finalizar el curso, los ejemplares que fueron depositados en la carpeta.

Hubo seis cuestionarios contestados en el CO y veinte en el CE, dándose el caso de que en dos de los veinte se daba como única respuesta a todas las cuestiones planteadas “no contesto”.

El cuestionario destinado a los padres/ madres tuvo como objetivo recoger la opinión de este sector de las comunidades educativas en relación con la Experiencia Escuela Compartida y constaba de doce preguntas abiertas.

En el centro específico se pensó proporcionarlos a todos los padres/ madres que quisieran y se les entregaron aprovechando la jornada, la sesión, de la Escuela de Padres del curso 99/00 organizada por la AMPA “Princesa Sofía” dedicada a la charla – coloquio sobre Escuela Compartida, en la que varios de los miembros del Grupo de Formación en Centros “Escuela Compartida” les expusimos el funcionamiento de dicha experiencia de innovación, determinando que cuando los completaran se los entregarían a la trabajadora social del centro. Al mismo tiempo a esta misma persona, que también era miembro del citado Grupo de Formación, se le proporcionaron más ejemplares de los cuestionarios para facilitar su distribución a otros padres/ madres que no hubieran podido asistir a las reuniones de la Escuela de Padres. Esta forma de actuar se decidió pensando en que la trabajadora social por las características de su trabajo mantiene contactos frecuentes con este sector del centro. La recogida de los cuestionarios se llevó a cabo a finales del mes de junio, unos días antes de las vacaciones del verano. Éstos, una vez contestados, eran entregados bien a la trabajadora social o a la coordinadora. Se cuenta con diez ejemplares contestados y entregados.

En el centro ordinario, después de consultar a la tutora del aula de infantil al que acudíamos para desarrollar la experiencia Escuela Compartida la forma que ella considerara más idónea para proporcionárselos a los padres/ madres del alumnado perteneciente a su clase, únicos a los cuales se había pensado pasarlos en el CO, ya que nadie mejor que ella conocía a los mismos, bien teniendo la coordinadora una reunión con ellos en la que podía participar ella también, o bien dejándoselos a ella para que los distribuyera en el momento que estimase más oportuno e incluso aprovechando una reunión que ella tuviera con este sector, ya que se aproximaba el final del curso y me había comentado que tenía pendiente alguna reunión con ellos, se acordó, se decidió de forma conjunta optar en este último sentido, dejando un amplio margen de tiempo para la recogida de dichos documentos, prácticamente hasta los últimos días del mes de junio. Sin embargo, el día fijado con dicha tutora para recoger este material y al mismo tiempo desarrollar las entrevistas pendientes con distintos profesionales del centro ordinario, ésta le hizo saber a la coordinadora que no se los había proporcionado a los padres/ madres de los alumnos de su aula, argumentando que en la reunión que mantuvo con ellos unos días antes de las vacaciones entre repartir el material elaborado por el alumnado, la orla y boletín informativo no tuvo cabida tratar con ellos el tema que teníamos pendiente de los cuestionarios sobre la Escuela Compartida. No se puede ocultar que esta noticia produjo una gran sorpresa en la coordinadora pues era la primera vez en todos los meses del quehacer juntas sobre la experiencia que una cuestión que previamente se había tratado y acordado no se desarrollaba conforme al compromiso de actuación decidido o establecido de forma conjunta, así como la primera vez en la cual no se había comentado nada al respecto hasta el día de la recogida de este material de la investigación. A pesar de todo la coordinadora solicitó que si le parecía oportuno le devolviera los ejemplares en blanco que le había dejado hacía aproximadamente mes y medio, con el fin de que ella los distribuyera entre las familias de su alumnado en el momento que estimase más conveniente. Es por ello que no contamos con ejemplares rellenos del sector familias en el CO.

Ya en el curso 2000/01 fueron pasados a procesador de textos por otro miembro del Grupo de Investigación “EC”.

También en esta técnica de recogida de datos se ha tenido en cuenta la triangulación de personas (informantes).

Análisis De Documentos.

Además de las fuentes de información ya descritas se han utilizado otras vías que resultan muy útiles para profundizar más en las coordenadas del proyecto. Entre ellas tenemos la recopilación y análisis de documentos.

Se han recogido y consultado escritos de diversa naturaleza, diferentes documentos oficiales y no oficiales, que informan de alguna manera del contexto en que se inserta la experiencia, la forma en que ésta se concreta y los procesos y resultados vividos. Éstos han sido especialmente útiles para la redacción del apartado “Descripción del Contexto en que se llevó a cabo la EC durante el curso 99/00”. Esta tarea la han desarrollado distintos miembros del GI y ha sido consensuada por el GI en sus reuniones generales mensuales. Este mismo procedimiento se ha utilizado para recoger la información necesaria en la elaboración de la “Presentación de los cinco casos (los

cinco alumnos/ as con nee intensivas del CE que han participado en la EC)", tarea esta llevada a cabo por otro componente del GI y consensuada en el grupo.

Como se desprende de la relación de técnicas nombrada en las página anteriores, la fase II de recogida de información, iniciada con el trabajo de campo y que se ha continuado una vez abandonado el campo, hasta el primer trimestre del curso siguiente al desarrollo de la práctica de la la EC, se ha caracterizado por la triangulación de técnicas e instrumentos de recogida de datos.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

INTRODUCCIÓN

Estamos ante una investigación cualitativa y por tanto los datos recogidos en el campo son fundamentalmente cualitativos, registrados generalmente en forma de textos narrativos o imágenes.

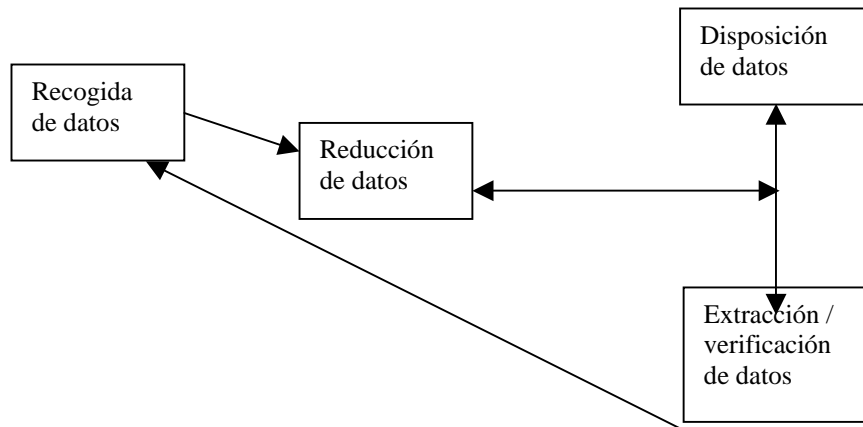
Consideramos el dato como una *“elaboración, de mayor o menor nivel, realizada por el investigador o por cualquier otro sujeto presente en el campo de estudio, en la que se recoge información acerca de la realidad interna o externa a los sujetos y que es utilizada con propósitos indagativos. El dato soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación.”* (Rodríguez, Gil y García; 1996). El dato es recogido por el investigador a lo largo de su proceso de investigación y posee un contenido informativo útil para los objetivos que se persiguen en ella.

La naturaleza de los datos cualitativos manejados en esta investigación es eminentemente textual –en forma de textos, cadenas verbales y no mediante valores numéricos-, ello es debido a los presupuestos metodológicos según los cuales se desarrolla el proceso de investigación, así como a las técnicas o instrumentos utilizados para recogerlos: observación participante, entrevista, preguntas abiertas presentadas mediante cuestionarios y diario de investigación. Se trata de datos que reflejan la comprensión de los procesos y las situaciones por parte de los propios participantes en el contexto estudiado, la información que transmiten suele apoyarse en códigos verbales, al mismo tiempo que la información elaborada por los profesionales investigadores se expresa a través del lenguaje.

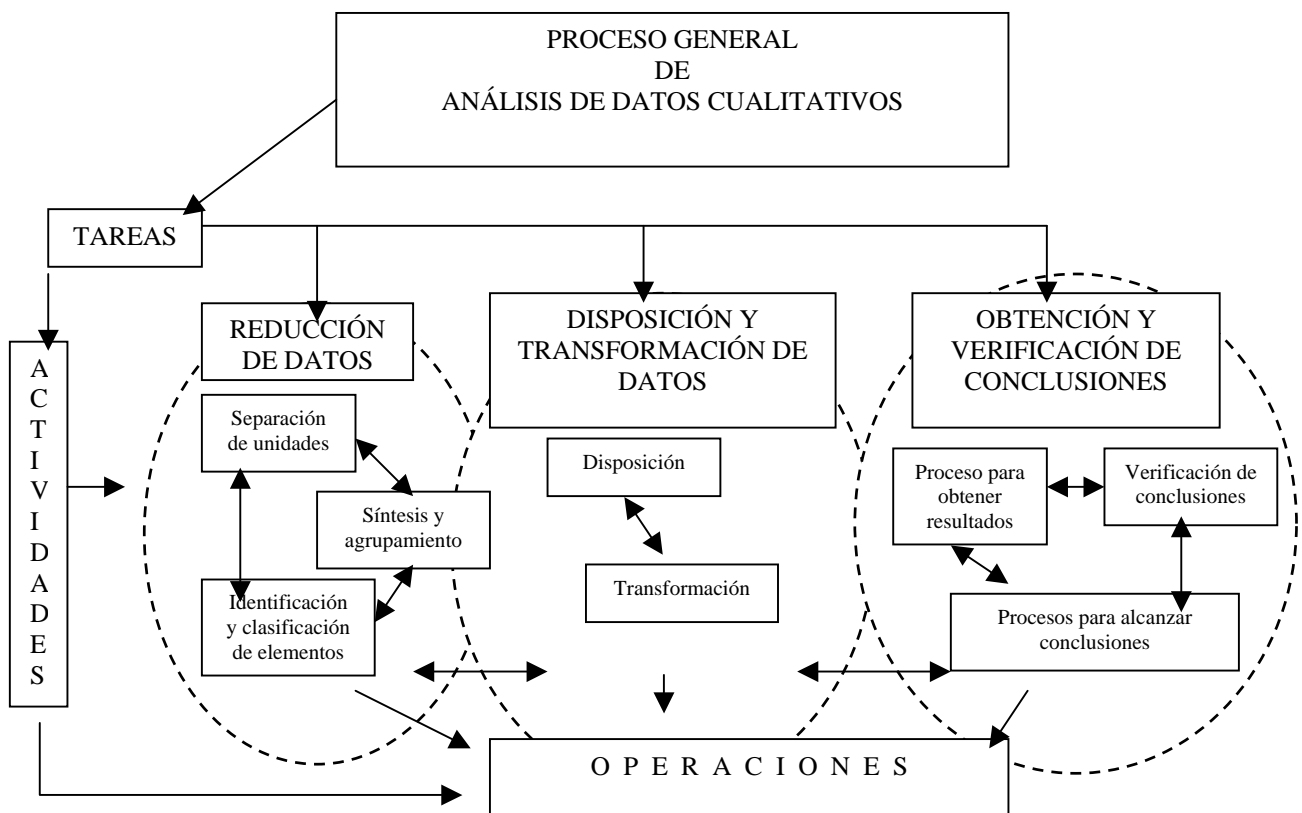
Entendemos el análisis de datos como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación (Rodríguez y otros, 1996).

La práctica seguida en el proceso de análisis de los datos cualitativos de la investigación toma las fases, tareas básicas u operaciones con las distintas actividades de los enfoques de análisis denominados procedimentales.

En dicho proceso el tratamiento de los datos que se lleva a cabo preserva la naturaleza textual de los mismos, poniendo en práctica tareas de categorización que requieren la participación activa de la coordinadora y el diálogo constante y consenso de todo el GI. Los procedimientos que se siguen en el análisis, las técnicas de análisis de datos, utilizan las categorías que se presentan más adelante para organizar conceptualmente y presentar la información, poniendo el interés, el énfasis, en el contenido de las categorías y su interpretación, no en la frecuencia de los códigos. Por lo tanto son técnicas tradicionalmente no asociadas a técnicas cuantitativas, ya que no se pretende recurrir a las técnicas estadísticas a través de una estrategia de investigación diseñada basada en la codificación para considerar a las categorías como variables susceptibles de tratamiento cuantitativo.



Cuadro 6. Tareas implicadas en el análisis de datos (adaptado de Miles y Huberman (1994) en Rodríguez y otros, 1996).



Cuadro 7. Tareas implicadas en el análisis de datos (adaptado de Rodríguez y otros, 1996)

Las tareas conceptuales para generar los productos del proceso de análisis (lectura, borrador de categorías de codificación, reflexión, inducción, relaciones, generalizaciones, teorías...) fueron llevadas a cabo en principio por la actividad de la coordinadora, quien elaboró un primer borrador de categorías, para comentarlas a posteriori en el GI y decidir por consenso el sistema de categorías definitivo a utilizar en el proceso de análisis de la información disponible.

El análisis de datos en la investigación cualitativa se ve determinado y determina el problema de investigación y se realiza de manera simultánea a otras tareas indagativas como la recogida de datos, pudiéndose hablar por ejemplo de tareas

reductoras antes de contar con los datos, al decidirse recoger unos datos y no otros y en las formas más básicas de análisis que lleva la propia elaboración de los datos, teniendo en cuenta el rol de la coordinadora como participante completo, esta simultaneidad estuvo especialmente presente y en la fase de recogida de información comenzó la de análisis de datos al ir acumulando opiniones, ideas e impresiones, algunas de las cuales se registraban en el diario de la investigación o influían a la hora de tomar determinadas decisiones en el desarrollo de la práctica y/ o proceso del estudio de la experiencia Escuela Compartida y en el de las sesiones de trabajo del Grupo de Formación Escuela Compartida.

También se puede considerar que el análisis de datos se encuentra presente en la elaboración del informe, fase que obliga a poner en orden las ideas y presentar la información según un esquema estructurado y organizado, ya que escribir lleva implícito un proceso de pensamiento y análisis.

Al mismo tiempo que la consideración anterior hay que tener presente que tampoco existe una secuencia lineal temporal de las distintas actividades de la tarea del análisis de datos cualitativos, pudiéndose dar en la práctica una interconexión de las distintas tareas del proceso analítico. Por ejemplo las actividades que se desarrollan en el proceso de análisis dirigidas a la obtención de resultados y conclusiones en relación con los objetivos particulares de la investigación y que pretenden la extracción de sentido de los datos, el significado que los participantes atribuyen a sus prácticas y a las situaciones educativas en las que éstas se desarrollan y que implican un conjunto de decisiones de la coordinadora como investigadora sobre el significado de las cosas, están ya presentes en la lectura inicial de los datos, ya que a partir de ella surgen impresiones, ideas fundamentales, normas, conductas o acontecimientos más relevantes en relación con el problema de estudio que pueden constituir un germen primario de las conclusiones de la investigación, las primeras conclusiones provisionales susceptibles de modificaciones y revisiones a lo largo del análisis. Al mismo tiempo el sistema de categorías utilizado puede constituir un primer resultado del estudio y no constituir sólo una herramienta con la cual organizar los datos, siguiendo a Rodríguez y otros (1996) *“la codificación es en sí misma una interpretación de los datos”* (Strauss y Corbin, 1990).

PROCESO GENERAL DE ANÁLISIS.

La fase analítica de la investigación, sin desechar las características a considerar en todo proceso de análisis de datos cualitativos comentados anteriormente, se puede decir que se inició el curso escolar 2000/01.

Exceptuando los datos obtenidos en la observación externa o categorial, que son numéricos, todos los datos de la investigación aparecen en forma textual, son datos de tipo textual.

La primera tarea a llevar a cabo para el análisis de los datos cualitativos de esta investigación es la reducción de datos. Esta tarea se realiza a través de distintas actividades: separación en unidades, identificación y clasificación de elementos y síntesis y agrupamiento. Para ello el primer paso a dar consiste en la lectura minuciosa de toda la información disponible, así como en la toma de decisiones sobre qué información utilizar para abordar los procesos de análisis y qué información despreciar.

Nosotros, después de varias lecturas, hemos utilizado toda la información disponible, la contenida en los seis diarios de investigación, los cuestionarios y entrevistas. Esta información fue segmentada, categorizada y agrupada en función del sistema de categorías creado específicamente por nosotros para nuestra investigación y que en las líneas siguientes se detalla junto a algunos principios que han servido de pauta en esta tarea de análisis. El mecanismo seguido en el análisis de los datos ha sido el denominado artesanal o tradicional de cortar y pegar sobre el papel, en nuestro caso, de cortar y pegar trasladando bloques de información del procesador de textos a un diseño informático de base de datos creado por uno de los miembros del GI en función de las características particulares de nuestro estudio, a partir de las sugerencias y comentarios sobre los campos (doce: contenido, fecha, sector, contexto, instrumento, tipo de documento, categoría, metacategoría, autor, profesión, alumno y clase de documento) que la coordinadora le iba apuntando como interesantes para poder disponer los datos para ir sacando resultados posteriormente. Al final unos de estos campos fueron más útiles que otros, por ejemplo los campos tipo de documento y clase de documento no nos sirvieron a la hora de disponer los datos, pero sin embargo los campos contenido, instrumento, categoría, metacategoría, autor, sector y contexto fueron muy relevantes. Las ideas generales de los aspectos más importantes relacionados con el estudio de la experiencia EC, interpretaciones tentativas de los mismos, que la coordinadora transmitió a este componente del GI para facilitar la adaptación del programa informático a la investigación del tema que nos ocupa, fueron fruto del conocimiento experiencial de las particularidades de la EC que la coordinadora adquirió casi de manera espontánea por su rol social adoptado en el trabajo de campo de esta investigación, participante completo, hecho que ha provocado que su participación e implicación en las situaciones investigadas y su compromiso con las actividades propias de los grupos e instituciones estudiadas adquiriera el máximo grado posible, así como de las lecturas detalladas del material textual llevadas a cabo antes de comenzar las tareas de categorización. Este hecho sirve para ejemplificar que las primeras tareas de extracción de conclusiones pueden estar ya presentes desde los comienzos del proceso de análisis, desde la lectura inicial de la información disponible. En los pasos expuestos se puede apreciar el uso que le hemos dado al ordenador en nuestro estudio. Nuestro análisis ha sido un análisis asistido por ordenador y no un análisis mediante ordenador o análisis informatizado de los datos cualitativos, pues éste ha facilitado únicamente las tareas mecánicas implícitas en las tareas analíticas, tareas mecánicas de manipulación de datos, asumiendo la coordinadora y demás miembros del GI la dirección del propio proceso de análisis y la continua toma de decisiones de esta tarea en la determinación de un camino no establecido a priori de manera fija. Recurrimos a los programas de uso general del ordenador, el procesador de textos (Microsoft Word 6 –2000- para Windows) y un gestor de bases de datos (Microsoft Access –2000- para Windows), una vez que establecimos como definitivo, después de consensuarlo en el GI, el sistema de categorías del estudio. En la base de datos la coordinadora iba introduciendo ya las unidades de texto (segmentos/ fragmentos) categorizadas y codificadas. El poder utilizar tanto el procesador de textos como el gestor de bases de datos fue posible tras un esfuerzo del GI para adaptarlos a las propias necesidades de nuestra investigación, adaptarlos a las operaciones implicadas en el análisis de nuestros datos cualitativos, por lo que han sido unos programas diseñados por el GI específicamente con este fin y no hemos hecho uso de ningún programa para el análisis de datos cualitativos o análisis informatizado de los datos cualitativos existente en el comercio. Con lo cual nos alejamos del posible distanciamiento del contenido real de los datos que puede acarrear el uso de cualquier programa de análisis informatizado estandarizado, ya que a veces

tecnifican y el dato cualitativo puede quedar desvirtuado. Nuestro interés lo ponemos en el contenido de las categorías y su interpretación, no en la frecuencia de los códigos.

El diseño informático específico utilizado en nuestra investigación también fue comentado y consensuado antes de su uso, por el GI.

Para acometer la actividad de la separación en unidades de la información se opta por seguir el criterio temático, considerar unidades en función del tema abordado y no en función de criterios físicos como es el caso de los criterios espaciales o temporales. Se procedió, por tanto, a dividir toda la información textual disponible en unidades atendiendo a criterios temáticos. Fragmentado la información textual contenida en los seis diarios de investigación, cuestionarios y entrevistas en unidades de registro, fragmentos referidos a un mismo tópico o tema.

La actividad de identificación y clasificación de unidades o elementos es la que se realiza al categorizar y codificar.

Según García y otros (1996) “la categoría soporta un significado o tipo de significados” y “la categorización, que constituye sin duda una importante herramienta en el análisis de datos cualitativos, hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico”.

En este estudio al determinar la separación en unidades de la información atendiendo a criterios temáticos, la categorización, la tarea de “identificación y clasificación de unidades, fragmentos o elementos”, constituye una actividad simultánea a la anterior, ya que al separar una unidad por referirse a un tópico o temática concreta automáticamente puede ser incluida en la categoría que corresponde a dicho tópico o tema.

En la actividad de la categorización de la información textual la operación fundamental consiste en decidir sobre la asociación de cada unidad a una determinada categoría.

La actividad de síntesis y agrupamiento tiene una relación estrecha con la actividad anterior de identificación y clasificación de elementos, ya que la categorización constituye en sí mecanismos de síntesis al ubicar distintas unidades de datos a un mismo concepto teórico (síntesis conceptual que se une al agrupamiento físico de las unidades que constituyen una misma categoría) y también está presente al definir metacategorías (síntesis de la información contenida en varias categorías que tienen algo en común) y metacódigos (agrupación de un conjunto de códigos).

El establecimiento del sistema de categorías y códigos a emplear se ha realizado recurriendo en principio a procedimientos deductivos, es decir las categorías utilizadas se han establecido a priori (antes de manejar la información, tras varias lecturas) teniendo en cuenta el marco teórico y conceptual del estudio, las principales cuestiones y objetivos que lo guían y los instrumentos de investigación utilizados. Aunque también hay que decir que se ha contado con la categorización y codificación inductiva una vez iniciado el proceso de análisis y requerir éste la modificación, eliminación o creación de nuevas categorías, con lo que en la realidad hemos simultaneado los dos procedimientos.

Las categorías definidas para el presente estudio o investigación han sido dieciocho: Suelo (Su), resolución (Re), comunidad (Com), enseñanza (E), coordinación (Coo), metodología (Met), Fundamentación (Fu), sociabilidad (So), materiales/ funcionales (M/F), familia (Fa), formación (Fo), mentalización (Men), continuidad (Cont), valoración (Va), innovación (I), orden (Orden), otra (Otra), X (X). Estas categorías han sido agrupadas dentro de tres metacategorías: Didáctica/ curricular (D/C), organizativa (O) y varias (V). Hemos sintetizando en la metacategoría “didáctica/ curricular”, la información contenida en las siguientes seis categorías: Comunidad, enseñanza, metodología, fundamentación, sociabilidad y orden. En la metacategoría “organizativa”, la información contenida en las cinco categorías siguientes: Resolución, coordinación, materiales/ funcionales, familia y formación. Y en la metacategoría “varias”, la información de siete categorías: Suelo, mentalización, continuidad, valoración, innovación, otra y X.

La definición del sistema de categorías ha tenido un papel relevante y que ha llevado mucho tiempo en el curso escolar 2000/01 dentro del trabajo de los miembros del GI. Se ha efectuado considerando las características aconsejadas para los sistemas de categorías correctamente construidos (Mucchielli, 1988 en Rodríguez y otros, 1996):

Objetividad. Las categorías deben resultar inteligibles para distintos codificadores.

Pertinencia. Las categorías habrían de ser relevantes con relación a los objetivos del estudio y adecuadas al propio contenido analizado.

Para definir el sistema de categorías de esta investigación ha sido necesario, como hemos apuntado, realizar lecturas de toda la información disponible para familiarizarnos con los datos recogidos. Y se consideró como definitivo tras ser consensuado por el GI. Lo detallamos a continuación.

RELACIÓN DEFINITIVA DE CATEGORÍAS UTILIZADAS EN EL ESTUDIO DE LA ESCUELA COMPARTIDA.

Categoría nº 1. Suelo.

Definición: Incidencias fortuitas sufridas por el alumnado con nee intensivas en sus desplazamientos diarios andando entre los dos colegios relacionadas con las barreras/ peligrosidad de los trayectos (caídas y tropiezos por la habitabilidad de accesos), o referencias a la ausencia de dichas incidencias, referencias a la expresión “sin incidentes” durante el trayecto; así como las sufridas dentro del contexto del CO, que no estén originadas por la interacción entre sujetos y/ o por la intencionalidad del alumnado.

Indicadores, rasgos o expresiones: Incidencias, percances, accidentes y caídas.

Categoría nº 2. Resolución.

Definición: Situaciones concretas de reflexión/ replanteamiento conjunto de la tutora de infantil/ otros profesionales del CO y la profesora del CE que desarrollan la

experiencia y/ o referencias a la necesidad de la revisión conjunta de alguna situación práctica problemática, así como entre la tutora de infantil y el GFC “EC”, sobre la práctica educativa, marcha de la Escuela Compartida y ante situaciones críticas o conflictivas concretas de la misma. Punto de partida para el diálogo/ debate y la búsqueda en común e imaginativa (creativa) de soluciones a posibles problemas o conflictos. Reto profesional conjunto ante situaciones críticas concretas, llevado a cabo sobre la marcha o en reuniones acordadas por las profesoras tutoras del CO/ CE en la “EC”. Referencias del entrevistador en las entrevistas y de las profesoras del CE y/ o CO participantes directas en la EC en cualquier instrumento de recogida de información a puntos que han planteado conflicto en el desarrollo de la EC y/o a planteamientos de resolución conjunta de problemas.

Indicadores, rasgos o expresiones: Reflexión, debate y reunión.

Categoría nº 3. Comunidad.

Definición: Presentaciones de todos (alumnado o adultos) los que vamos a estar juntos aprendiendo. Actuaciones concretas en la práctica escolar de la EC de las profesoras/ profesionales hacia el alumnado, madres/ padres, y otros profesionales tendentes a la creación de un clima social de aula que haga que ésta funcione y se considere como grupo, en el cual todo el alumnado es aceptado y valorado como es, y en el que se aceptan y valoran las distintas maneras de participar y tener éxito en las tareas educativas. Al igual que la creación de un clima social positivo en otros contextos educativos del CO diferentes a la aula, y en las salidas. Manifestaciones concretas positivas, de aceptación de la manera particular de ser de cada alumno/ a por parte de las profesoras y/ o prácticas a través de la facilitación de la comprensión de la forma de ser de cada alumno/ a, de las diferencias individuales, reglas y normas equitativas con relación a los derechos de todo el alumnado (fomentando el establecimiento de situaciones que puedan producir empatía con el “otro/ a”) y de manifestaciones, expresiones de alegría/ afecto, amistad (sentido/ significado de la amistad y uso de la palabra “amigo/ a”, referida al alumnado del CO o del CE participante en la EC, y/ o expresión “amiguitos/ as -alumnado del CO- y Sta. Lola o seño”) y gusto por jugar y estar todos juntos en la clase de la Sta. Lola o en otros contextos del CO o salidas, durante el funcionamiento de la EC y referencias a cualquiera de estos aspectos, así como a la “suerte de tener dos coles”, que tengan lugar en el contexto del CE y/ o los trayectos entre el CE y el CO, utilizadas como motivación/ recuerdo al alumnado con nee intensivas.

Indicadores, rasgos o expresiones: Clima, aceptación, convivencia y empatía.

Categoría nº 4. Enseñanza.

Definición: Objetivos de las tutoras del CO/ CE relacionados con el desarrollo/ práctica escolar diaria de la EC. Aspectos del proceso de enseñanza/ aprendizaje o implantación del currículo que tienen lugar en la EC, dentro del contexto del CO o salidas/ visitas programadas y que se desarrollen en el horario establecido para el funcionamiento de la innovación, relacionados con: Resultados y objetivos generales que se pretenden en el alumnado, elemento del currículum que orienta a los demás, así como, contenidos y evaluación. Consideraciones concretas sobre el propio proceso de enseñanza/ aprendizaje de cualquier alumno/ a en la EC: diseño de la clase (referencias

a los términos “unidades y/o programaciones didácticas –enseñanza temática-, en general o expresando alguna unidad didáctica concreta, programas de trabajo – adaptaciones de las programaciones didácticas del aula ordinaria-, programación diferente”) y lugares donde se lleva a cabo la enseñanza (aula del grupo de la clase, aulas de la escuela, dentro de la escuela, patio/ recreo, lugares extraescolares visitados con mayor o menor frecuencia, como es el caso de los talleres y otros contextos del CE). Así como situaciones reales aprovechadas para posibilitar el contacto con el ambiente de la calle iniciando/ ampliando aprendizajes variados (aprendizaje referido a la comunidad): Educación Vial, el paso del tiempo..., a través de conversaciones/ diálogos y acciones (acceder a los colegios) sobre diferentes temas ante preguntas del alumnado o por iniciativa de los adultos que lo acompañan durante el trayecto entre CE y CO. No se considerarán aquí situaciones de enseñanza/ aprendizaje, o intervención profesional relacionada con la posible manifestación de conductas desadaptativas del alumnado con nee durante los trayectos entre los dos colegios. Opiniones, referencias, sin juicio de valor/ comparativas o evaluativas de las profesoras del CE y tutora del aula de infantil colaboradora que han desarrollado directamente la EC con relación a aspectos de los programas EC y/ o adaptaciones de las programaciones didácticas de esta aula de infantil.

Indicadores, rasgos o expresiones: Objetivos, currículum (objetivos, contenidos, evaluación), proceso enseñanza/ aprendizaje y contexto educativo.

Categoría nº 5. Coordinación.

Definición: Intercambio (aportación de recursos materiales, curriculares, didácticos, incluidos los reforzadores primarios, funcionales, y/o materiales relacionados con la recogida de datos para el estudio de la EC, cámara de fotos, vídeo, fotografías y películas realizadas en la EC, cuestiones-guía para la realización de entrevistas). Conexión, comunicación (verbal y/ o gestual) e interrelación fluida entre la tutora del aula de infantil/ otros profesionales de atención directa a los alumnos/ as del CO o del CE, prácticas/ objetores que participen directamente, entre sí, y/o con la profesora del CE responsable del funcionamiento de la EC, llevada a cabo en el contexto del CO y/ o en las visitas al CE u otras salidas y en los trayectos entre CE y CO, por tanto dentro del horario lectivo, así como en el contexto del CE, entre la profesora del CE que desarrolla la EC, las prácticas asignadas a su aula del CE o personas colaboradoras con la EC sin ser miembros del GFC “EC” o fuera de horario escolar, entre la tutora de infantil y la profesora del CE que desarrollan la EC, con relación a cualquier aspecto y/ o alumno/a de la EC. También se considerarán aquí las referencias a la comunicación que sobre algún aspecto de la práctica de la experiencia pudiera hacer la tutora de infantil a otras profesoras del CO que entren a su aula durante los momentos de funcionamiento de la EC. Referencias a la interrelación tutora del CO/ profesora del CE en la EC. Así como las referencias a la coordinación tutor- apoyo, tutor y todos los apoyos, coordinación en actividades, objetivos... y coordinación de la ACI, que se dan como respuesta en el apartado 4º de la cuestión 15 de los cuestionarios.

Indicadores, rasgos o expresiones: Aportación, intercambio e interrelación.

Categoría nº 6. Metodología.

Definición: Como actividad concreta individual y/ o en colaboración docente o

encuentro profesional entre la tutora del centro ordinario (u otros profesionales de atención directa al alumnado del CO) y la profesora del centro específico y/ u otros profesionales de atención directa al alumnado del CE, prácticas/ objetores durante la Escuela Compartida, dentro del contexto del CO o salidas/ visitas programadas (talleres...) y que se desarrollen en el horario establecido para el funcionamiento de la innovación. Intervención profesional individual o conjunta hacia todo el alumnado y/ o madres/ padres colaboradores en tareas educativas concretas en la práctica de la EC. Trabajo –actividad- docente, práctica pedagógica, dinámica encaminada a facilitar: la actividad y participación del alumnado en la tarea educativa, el papel activo (actividad general del alumnado) y responsabilidad del alumnado en el aprendizaje, el funcionamiento de rincones rotatorios, las interacciones en el aprendizaje (enseñanza individual, enseñanza en pequeño o gran grupo homogéneo, enseñanza en pequeño o gran grupo heterogéneo, enseñanza en grupo de compañeros), el trabajo cooperativo y capacitación del alumnado en el apoyo/ ayuda entre compañeros, el diálogo y funcionamiento de asambleas, los requisitos necesarios para enseñar a todo el alumnado (claves naturales, establecer y mantener un ambiente de aprendizaje positivo, ayuda individual o tipo de mediación necesaria, refuerzo, motivación, reconocimiento de los éxitos educativos del alumnado, evaluación individual y ajustes sobre la marcha), la capacitación para elegir y decidir tareas educativas, aceptación de distintos ritmos y estilos de aprendizaje, durante el desarrollo de la Escuela Compartida. (No se incluye esta categoría en los trayectos entre CE y CO, pero sí la actividad educativa desarrollada por cualquier profesional de la educación y alumno/ a en cualquier contexto del CO, salidas y/ o visitas al CE relacionadas con el funcionamiento de la EC). Actividad educativa discente, concreta, que se desarrolla en la EC, dentro del C.O y/ o en salidas. Opiniones sin juicio de valor/ comparativas o evaluativas de las profesoras que han desarrollado directamente la EC y/ o personal colaborador en la EC con relación: A aspectos metodológicos generales de la misma, características generales de las prácticas docentes- tipo de mediación, reforzadores en general, motivación ...- y/ o discentes desarrolladas en la EC, a aspectos generales relacionados con un clima social en la aula de comunidad o grupo cohesionado, a referencias generales de la utilización de una enseñanza práctica en entornos naturales/ comunitario, a referencias generales de la utilización de las familias como colaboradores en tareas educativas, como características de la estrategia docente puesta de manifiesto en la EC, así como a referencias al término “actividad” en el funcionamiento de la EC (en CO, visitas/ salidas, talleres del CE).

Indicadores, rasgos o expresiones: Funcionamiento, práctica, trabajo y actividad (todo lo que se hace y/ o cómo se hace) educativa docente, actividad educativa discente.

Categoría nº 7. Fundamentación.

Definición: Referencia a la base teórica/ conceptual –objetivos generales-, filosófica, axiológica de la Escuela Compartida. Pensamientos/ sensaciones-sentimientos-emociones, de los profesionales que han participado en la práctica de la EC y/ o de alguna de las prácticas del CE que participan directamente en la EC sin juicio de valor o evaluación sobre alguno de los aspectos de su funcionamiento o desarrollo en la práctica educativa (realidad educativa) y/ o sobre el alumnado con nee intensivas del CE que asistían al CO en la EC. Referencias no evaluativas de las características particulares de la colaboración en la atención educativa al alumnado con

nee intensivas asignados a la tutora del CE dentro del CE, por parte de profesionales del CE que no pertenezcan al GFC “EC” y/ o por parte de profesionales del CE que sí pertenecían al GFC “EC”, en el tiempo que ésta estaba en el CO desarrollando la EC con otra parte del alumnado del CE. Opiniones/ intervenciones como exposiciones verbales, que no impliquen juicio de valor- comparativo u evaluativo, de profesionales de la educación y/ o madres/ padres relativas: Al alumnado participante directamente en la EC o relacionadas con ellos/ as, a la EC y/ o a este tipo de experiencias – expresión utilizada en los cuestionarios y/ o experiencias de educación combinada CO/ CE de características similares en su desarrollo en la práctica escolar con la EC-, en general o a alguno de los aspectos de la experiencia en particular, a la práctica de la EC y a consecuencias/ repercusiones para el alumnado del CE/ CO, para los profesionales de la educación del CE/ CO, las familias del alumnado del CE/ CO y/ o el propio CE/ CO en algunas de sus aulas y/ o en su conjunto. Así como, las opiniones de aspectos relacionados con matizaciones/ aclaraciones de redacción en alguna pregunta de los cuestionarios, de aspectos relacionados con matizaciones/ aclaraciones de alguna cuestión de las entrevistas, alguna pregunta y/ o contestación aclaratoria a lo largo de alguna entrevista; con la Formación/ Educación de cualquier alumno/ a, con el interés por la Educación Especial, con la atención educativa a las nee en cualquier contexto educativo, aspectos de experiencias de Educación Combinada y/ o alguna experiencia de integración que no hagan referencia a las características particulares de su desarrollo en la práctica escolar concreta (al cómo de esa experiencia), con el papel de la familia en la actividad de los centros escolares, con la preparación de los profesionales de la educación, nee, centros específicos de EE/ CO, la escuela y la Educación en general, Educación en la Diversidad, Escuela Inclusiva, la Diferencia, u otros aspectos relacionados con la EC no contenidos en las categorías de este estudio. Opiniones que no impliquen juicio de valor- comparativo u evaluativo de las familias sobre facetas de formación de sus hijos/ as que podrían desarrollarse con el funcionamiento de experiencias del tipo de la EC en las aulas ordinarias. Así como las opiniones de las familias sobre lo que esperan del centro educativo de sus hijos/ as.

Indicadores, rasgos o expresiones: Principios, actitudes, opinión no evaluativa, comparativa o valorativa, creencias, ideas y emociones.

Categoría nº 8. Sociabilidad.

Definición: Manifestación, desarrollo de conductas de interacción social (mirar...) del alumnado con nee intensivas dirigidas a personas diferentes de los adultos que lo acompañan en los trayectos entre CE y CO (calle, lugar de tránsito), o referencias a la ausencia de dichas conductas, con independencia de quién las inicie o de sí son espontáneas o sugeridas. Sólo se considerarán en esta categoría las interacciones durante los itinerarios.

Indicadores, rasgos o expresiones: Interacción.

Categoría nº 9. Materiales/ Funcionales.

Definición: Conjunto de recursos materiales –materiales, incluidos los reforzadores primarios- y funcionales (introducidos intencionadamente y con planificación del profesional/ es de la educación en el contexto del CO y por los adultos en contextos externos al CO en las salidas y no en los trayectos entre los colegios, o que

se echen en falta), así como la disposición/ ofrecimiento del uso de los recursos de los talleres del CE, a cualquier alumno/ a o profesional del CO aunque no participe directamente en la EC (que no sea el alumnado de la aula de la Sta. Lola, ni la Sta. Lola) y recursos humanos/ profesionales (otros docentes del CO receptor, diferentes a la tutora colaboradora en la EC, especialistas en Educación Musical y Religión, y demás tutoras de la etapa de infantil asignadas al CO en el curso 99/00), asesoramiento psicopedagógico, profesor de apoyo/ especialistas en PT, diferente a la profesora del CE que acompaña al alumnado con nee intensivas diariamente al CO en el desarrollo de la EC, especialistas en AL, ratio (referencias al aumento en la ratio de la aula ordinaria colaboradora por redistribución organizativa del alumnado de otras aulas y/ o el motivo del mismo), referencias a la falta de dotación extra de personal de apoyo por poner en marcha la EC, y/o a la falta de educador en el funcionamiento de la EC, profesorado para las sustituciones en bajas de la etapa de infantil del CO, otros profesionales, infraestructura grupal de profesionales y/o aulas del CE como apoyo organizativo/ logístico al desarrollo de la EC –miembros del GFC EC, en su conjunto o referencias a cada miembro en particular- y otro personal no perteneciente al mismo y que preste su ayuda voluntariamente a la EC-, prácticas y objetores), espacios y accesos (flexibilidad-ruptura de estructuras espaciales tradicionales y fijas, habitabilidad –rampa...-), transporte (tipo utilizado puntualmente), mobiliario (del CO o de contextos externos al CO, distribución, redistribución, adaptación), tiempos (días/ períodos/ momentos/ horas en el desarrollo de la práctica escolar de la EC, equilibrio en la atención a los distintos ámbitos curriculares, previsión y adecuación de los tiempos dentro y fuera de la aula, periodos para distintas tareas -días/ horas fijas para una actividad o rutina educativa- en el funcionamiento de la EC, periodos de duración de las unidades temáticas), que se han utilizado para ajustar las actividades a las posibilidades de todo el alumnado en la práctica de la EC, o referencias a recursos humanos que la profesora del CE ha echado de menos para facilitar el funcionamiento de la EC. Recursos humanos necesarios para llevar a cabo la recogida de información para la investigación de la EC. Referencias a la necesidad de aportación de recursos en los CO para que éstos se abran a experiencias del tipo de la EC y/ o referencias a la falta de recursos que se tienen para dar cabida a experiencias de Educación Combinada. Recursos generales considerados necesarios para atender las nee en un CO bien en aula ordinaria y/ o en aula específica- huerto escolar, centro de recursos, espacios –como estructura arquitectónica- (amplitud, habitabilidad, flexibilidad), ascensor, accesos (habitabilidad, atención y/ o eliminación de obstáculos/ barreras), transporte, recursos materiales comunes y específicos, recursos personales-, o gabinetes de otros servicios educativos. Referencias a recursos de los que se han dispuesto en la práctica de otras experiencias de Educación Combinada diferentes a la EC y/ o en otras experiencias que no sean de Educación Combinada, en las cuales se haya prestado atención a las nee en aulas ordinarias. Así como las referencias a la falta de dotación de personal especializado de apoyo en dichas experiencias. Referencias recogidas a través de los instrumentos de recogida de datos utilizados en este estudio (diarios de investigación, entrevistas, cuestionarios) a documentos oficiales y/ o institucionales de uno o ambos centros en los que se hace referencia a la EC: Escritos informativos o comunicaciones por escrito de aspectos relevantes en la práctica escolar de la EC a los equipos directivos (salidas del CE por el funcionamiento de la EC, organigrama de funcionamiento de la EC, Memoria informativa de la EC –valoración inicial- elaborada por la profesora del CE al finalizar la práctica de la experiencia en el curso 99/ 00, PCC, PAC, Memoria, Programación de Ciclo, Programación General de Aula (sin incluir las programaciones de unidades didácticas y/ o programas EC) y Boletines Informativos para la familia.

Indicadores, rasgos o expresiones: Recursos (organización y planificación característica del recurso).

Categoría nº 10. Familia. (Texto subrayado)

Definición: La cooperación de las familias en tareas educativas concretas, en la práctica escolar (no se incluirá acompañar a los niños/ as a las aulas) que se produzcan en el funcionamiento de la EC, en el contexto del CO, del CE, salidas. Participación de éstas en la concreción de acciones de difusión de la experiencia en los medios de comunicación y/ o su disposición favorable para abordar el tema de la EC, posibilitando la solicitud de inclusión de esta temática en las reuniones informativas de la Escuela de Padres del CE, junto a la aportación de sugerencias concretas relacionadas con la práctica de la EC llevadas a cabo con anterioridad al funcionamiento escolar de la experiencia. Referencias a la disposición favorable para la contribución de las personas que forman el GFC "EC" al desarrollo de la Escuela de Padres del CE, con aportaciones sobre la experiencia, así como a su participación concreta en dicha Escuela de Padres.

Indicadores, rasgos o expresiones: Colaboración/ participación/ contribución familiar, colaboración profesional en la Escuela de Madres/ Padres.

Categoría nº 11. Formación.

Definición: Desarrollo profesional como autoformación/ formación y/ o actitud de apertura y flexibilidad ante los cambios e innovaciones educativas a través de la pertenencia a la estructura intra-organizativa de los profesionales de la educación en conexión con el CEP de Almería, para propiciar la formación permanente centrada en la escuela (GFC Escuela Compartida) dentro del horario escolar. Para abordar cuestiones relacionadas con la realización de actividades de preparación permanente de los profesionales de la educación, como la realización de las siguientes tareas formativas:

1. Lecturas reflexivas individuales y conjuntas sobre distintos aspectos teóricos relacionados con la nee, revisión de documentación variada.
2. Tareas de reflexión conjunta dentro del GFC EC, sobre la práctica diaria de la experiencia de innovación EC, como resolución en grupo de posibles situaciones y problemas que pudieran originarse en el ámbito de la acción/ práctica educativa de la EC e intercambio de experiencias. Tareas de reflexión conjunta dentro del GFC EC para la adaptación de objetivos, contenidos, actividades, evaluación y recursos a partir de la programación por unidades didácticas de la aula de infantil colaboradora.
3. Coordinación, intercambio, conexión, comunicación e interrelación fluida entre la profesora del CE que desarrolla la EC y los distintos miembros del GFC EC, de forma particular y/ o grupal, con relación a material didáctico, curricular, metodología y práctica de la EC, divulgación y organización de la EC.
4. Tomar decisiones sobre el inicio y desarrollo de una actividad investigadora participativa/ colaborativa o investigación-acción encaminada a adquirir conocimiento profundo y riguroso sobre la puesta en marcha y desarrollo de la innovación EC en el curso escolar 99/00, originando una línea o cultura investigadora a través de la colaboración en cuestiones relacionadas con la selección de cuestiones para la elaboración de cuestionarios sobre la EC, para las

de las entrevistas, personas a entrevistar, conductas de iniciación a la interacción social a observar en tres casos del alumnado con nee intensivas participante en la experiencia y en la elaboración de estadillos de registro de estas conductas. Tareas desarrolladas por el grupo en sus sesiones de reunión.

5. Tareas de reflexión/ decisión conjunta sobre cualquier aspecto que pudiera considerarse interesante para la EC, infraestructura de apoyo/ organización logística (diseño y práctica) del alumnado de la tutora que salía del CE para desarrollar la EC durante su ausencia del mismo y publicidad de la experiencia.

Referencias a cursos de perfeccionamiento, jornadas, grupos de trabajo concretos que se hayan realizado, o se realicen. Titulaciones, especialidades que se poseen. Referencias a los términos: “reflexión” y/ o “autoformación” del profesorado del CE implicados y/o comprometidos en el funcionamiento de la EC. Referencias a aspectos funcionales y de estructura del GFC ”EC”.

Indicadores, rasgos o expresiones: Perfeccionamiento, desarrollo profesional.

Categoría nº 12. Mentalización.

Definición: Tareas concretas llevadas a cabo por los profesionales de la educación con relación a: Divulgación, información (comunicaciones, charlas o grupos de trabajo) y comentarios sobre algún/ os aspectos de la experiencia de innovación EC al entorno socio-comunitario –más amplio que el formado por las familias de los centros educativos que intervienen en la EC y/ o los profesionales de ambos colegios- y su contribución al conocimiento, la preparación y/ o formación de los miembros de este entorno (asociaciones y ciudadanos, sociedad en general) en temas relacionados con la atención educativa a la diversidad y tendencias normalizadoras con el alumnado con nee intensivas o de CE, como la EC, y/ o respeto/ valoración de la diferencia. Así como, referencias a entrevistas radiofónicas y notas de prensa, medios de comunicación, en las que se dé a conocer la EC, haciendo referencia a ella.

Indicadores, rasgos o expresiones: Divulgación, propagación, publicidad.

Categoría nº 13. Continuidad.

Definición: Opiniones sobre la continuidad de la EC en la práctica escolar, como propuesta de educación combinada CE/ CO y no las opiniones de continuidad que se refieran a la transformación en otro tipo de respuesta educativa que no sea la combinada CE/ CO, así como opiniones sobre la manera de impulsar la EC de forma oficial/ formal. Demandas de continuidad y/ o ampliación de la EC relacionadas con la incorporación de nuevos profesores/ as del CO colaboradores, referencias relacionadas con la consolidación, ampliación o generalización de la experiencia EC. Sugerencias y/ o cambios, propuestas de mejora que se introducirían en la experiencia cara a la continuidad de la EC, al futuro, incluyendo aspectos de mejora de los trayectos entre CE/ CO. Expresiones, referencias al futuro de la EC y/ o su relación con la transformación del CE en Centro de Recursos.

Indicadores, rasgos o expresiones: Evolución, demandas, continuidad.

Categoría nº 14. Valoración.

Definición: Opiniones realizadas por profesionales y/o familias referidas a la EC y/ o a este tipo de experiencias – expresión utilizada en los cuestionarios y/ o experiencias de educación combinada CO/ CE, de características similares en su desarrollo en la práctica escolar con la EC-, en general o en alguno de los aspectos de la experiencia en particular -a excepción de las opiniones evaluativas relacionadas con los medios tecnológicos utilizados para la recogida de datos de la investigación-, al personal que acompaña al alumnado o/ y otro personal participante (su trabajo en general o algún aspecto del mismo ...), al propio alumnado directamente participante en ella o a la duración de la experiencia, que lleven implícito juicio de valor (bien, mal, correcto) y/ o expresiones evaluativas o comparativas (significativamente igual o distinta, igual –no reportar cambio, sin alteración, seguir de manera rutinaria y habitual- o distinto –reportar cambio, introducir dimensiones nuevas, diferentes, no ejercidas con anterioridad-, suficiente/ satisfacción con relación a los niveles de cualquier temática de la EC incluida en las categorías de estudio, normalmente o con normalidad, mejorable, más, menos, mejor, peor, enriquecimiento, ampliación, avance, intensificación, aumento/ fomento, potenciar, favorecer, disminución, beneficio, perjuicio, entorpecer...). Consideración evaluativa individual o conjunta de aspectos positivos de la experiencia EC o similares de Educación Combinada CE/ CO (pros/ ventajas) y de aspectos negativos (contras), en cualquier aspecto: su práctica diaria/ funcionamiento (práctica docente y/ o discente), recursos utilizados (referencias a cantidades o consideración de importancia/ significación). Opiniones con juicio de valor/ comparativas y/ o evaluativas de profesionales y/ o familias relacionadas con la práctica de la EC y las repercusiones/ consecuencias para el alumnado del CE/ CO, para los profesionales de la educación del CE/ CO en el desempeño de su trabajo en general o en algún aspecto, las familias del alumnado del CE/ CO y/ o el propio CE/ CO en algunas de sus aulas y/ o en su conjunto... Opiniones de los profesionales participantes en la práctica de la EC con relación a la satisfacción que les ha reportado su implicación en la EC, en el ámbito general o como consecuencia de algún aspecto en particular. Referencias evaluativas de los profesionales participantes/ colaboradores en la práctica de la EC de aspectos conflictivos de la misma. Así como referencias de estos profesionales a aspectos considerados “muy significativos o importantes” para la práctica de la EC y/ o experiencias similares -a excepción de las opiniones evaluativas relacionadas con los medios tecnológicos utilizados para la recogida de datos de la investigación-. Opiniones que impliquen juicio de valor- comparativo u evaluativo de las familias relacionadas con las facetas de formación de sus hijos/ as que podrían verse afectadas con el funcionamiento de experiencias del tipo de la EC en las aulas ordinarias.

Indicadores, rasgos o expresiones: Evaluación, crítica.

Categoría nº 15. Innovación.

Definición: Opiniones sin juicio de valor/ comparativas o evaluativas referidas a situaciones concretas de novedad, diferentes, que impliquen un cambio, generadas como consecuencia de la puesta en marcha y funcionamiento de la EC en el curso 99/00, en la formación de los profesionales del CE, en el desarrollo profesional del personal del CE colaborador con la experiencia, en la aula del CE participante, en la tarea docente de la profesora del CE responsable del desarrollo en la práctica de la EC, en cualquier aspecto relacionado con la práctica de la EC o en cualquiera de su

alumnado, en el propio CE como conjunto y/ o CO. Expresiones que hagan referencia a ser “la primera vez”, a la novedad - a cosas nuevas-, o al poco tiempo de experimentación- “poco experimentada o en rodaje”-, ya sea a la propia experiencia en general o a algún aspecto relacionado con ella.

Indicadores, rasgos o expresiones: Novedad, cambio.

Categoría nº 16. Orden.

Definición: Referencias, realizadas por los adultos que directamente han participado en la práctica escolar de la EC, a situaciones/ conductas disruptivas y/ o desadaptativas, (conductas que no son las que se requieren al alumnado en ese momento de la actividad educativa y que dificultan el desarrollo armonioso de la misma, así como las estereotipias y/ o conductas desadaptativas), o ausencias de ellas (expresiones del tipo: “no...”), en todo el alumnado durante el desarrollo de la EC en los contextos del CO o en los de las salidas en los que ésta se lleva a cabo, individuales o colectivas (interrupción o alteración de la actividad general del aula) y del alumnado con necesidades intensivas en los desplazamientos entre los dos colegios.

Indicadores, rasgos o expresiones: Problemas de conducta, interrupción de la actividad.

Categoría nº 17. Otra.

Definición: La temática siguiente relacionada con la EC:

Referencias y/ o descripción de obstáculos/ barreras arquitectónicas del camino entre los dos colegios, o ausencia de ellas. Referencia a aspectos de la investigación o estudio de la EC relacionados con la recogida de información y/ o comentarios sobre el análisis de la experiencia, análisis de los datos, obtenidos por cualquier instrumento de recogida de información: acciones de las observadoras externas y otros colaboradores de la investigación para la recogida de datos de la observación, incluidas las de la Sta. Lola y las mías, referencia a cualquier instrumento de recogida de datos utilizados (elementos o medios tecnológicos, vídeo...), recursos y materiales utilizados para recoger información en el campo (CO, salidas y trayecto), productos obtenidos por los medios tecnológicos de observación (fotografías y cintas de vídeo), momentos/ tiempos para la realización de estas tareas, otras referencias a cuestiones de la investigación de la EC. Referencias a aspectos de grabaciones de las entrevistas relacionadas con lapsus técnicos que figuren en el apartado de contenido de las mismas, a través de las transcripciones, así como expresiones referidas al momento en que se realiza una grabación en una entrevista ya iniciada, que aparezcan en el apartado de contenido del informe de alguna entrevista que no se grabara por deseo expreso de las personas entrevistadas. No se considerarán aquí cuestiones relacionadas con el proyecto de investigación aprobado por la CECJA. Ni referencias a la tesis doctoral. Medidas tomadas, una vez iniciada la práctica de la experiencia, ante situaciones puntuales de dificultad por variar las condiciones organizativas habituales de la infraestructura grupal de apoyo a la EC (personal colaborador), dentro del CE y/ o faltas puntuales y/ o imprevistas de la tutora de infantil colaboradora y/ o imposibilidad de asistir la tutora del CE al CO por no alterar la dinámica del CE, ante el desarrollo en éste de alguna actividad en la que necesariamente haya de participar dicha profesora. Así como la

referencia a medidas (aspectos) especiales en el funcionamiento de la EC diferentes a su desarrollo habitual. Escenario, lugar de encuentro entre la tutora del CO y la profesora del CE para el desarrollo de las funciones de comunicación y conexión incluidas en la categoría nº 5 (coordinación) y la de reflexión conjunta de la práctica en la EC (categoría nº 2, resolución), así como de aspectos relacionados con temas de otras categorías, fuera del horario escolar.

Indicadores, rasgos o expresiones: Barreras en desplazamientos, implicaciones del proceso de investigación en la dinámica educativa, determinaciones “in situ”, escenario de coordinación extra-escolar.

Categoría nº 18. X.

Definición: La temática relacionada con:

Referencias a diferentes aspectos relacionados con las características particulares de desarrollo en la práctica escolar (al cómo) de otras experiencias de Educación Combinada (coordinación CE/ CO) de características de funcionamiento diferentes a la EC, así como a las características particulares de la práctica educativa de otras experiencias de atención a las nee en las aulas ordinarias y/ o alguna experiencia de integración. Referencias a la presencia de la prensa en horario lectivo y contexto del CO, durante el funcionamiento de la EC y uso de medios tecnológicos por parte de los periodistas en estas situaciones.

METACATEGORÍAS EN LAS QUE SE AGRUPA EL SISTEMA DE CATEGORÍAS APLICADO EN ESTE ESTUDIO.

Metacategoría nº 1: Didáctica/ Curricular. Incluye las categorías:

- Comunidad.
- Enseñanza.
- Metodología.
- Fundamentación.
- Sociabilidad.
- Orden

Metacategoría nº 2: Organizativa. Incluye las categorías:

- Resolución.
- Coordinación.
- Materiales/ Funcionales.
- Familia.
- Formación.

Metacategoría nº 3: Varias. Incluye las categorías:

- Suelo.
- Mentalización.
- Continuidad.
- Valoración.
- Innovación.

- Otra.
- X.

A continuación se explican los principios que junto al sistema de categorías expuesto, han guiado el proceso de segmentación, categorización y agrupamiento de toda la información disponible:

Para adscribir una unidad de texto a una determinada categoría, no se necesitaba que fuera una oración completa, podía ser una palabra, conjunto de palabras que no forman una oración, o sí, así como varias oraciones.

Aclarar que la expresión “en general” utilizado en algunas categorías, incluye también la consideración de cualquier aspecto relacionado con la EC.

En la información contenida en los diarios:

Dentro de la categoría metodología, se han incluido las actividades que realiza cada sujeto (docente o discente) durante el funcionamiento de la EC, y se procura registrar como un dato, cada actividad de un sujeto determinado, salvo si éste realiza varias actividades consecutivas muy seguidas, casi al mismo tiempo, entonces este conjunto de actividad se registra como un dato. Si un sujeto recibe la ayuda de otros para la realización de la actividad, de forma que ésta se ejecuta al unísono, en conjunto, también se registra como un único dato textual. Cuando hay una actividad realizada por varios sujetos a la vez (percepción global de la actividad que se capta en un determinado momento), también queda clasificada en un solo dato. Lo mismo ocurre cuando se trata de varias acciones realizadas por varios sujetos a la vez o muy próximas o consecutivas.

Esta forma de proceder se ha seguido en otras categorías como en: Coordinación, fundamentación, sociabilidad y orden.

El término “trabajo” como proceso de actividad realizado o a realizar por un sujeto se incluye en la categoría metodología. Salvo que se especifique “trabajo (ficha)”, en donde se identifica con el soporte material del trabajo y se clasifica en la categoría materiales/ funcionales.

Como “trayecto” se registra la información de nuestras acciones desde que salimos del edificio del CE hasta que entramos en el CO y/ o hasta el encuentro con el alumnado y profesorado del CO, como ocurrió en el caso de la visita a “la fábrica de embutidos de los Molinos”. Así como desde que se abandona el último portón del CO hasta la entrada en el edificio del CE, y/ o desde que abandonamos al alumnado y profesorado del CO para continuar nuestro regreso al CE en el caso de salidas/ visitas en las que participamos con el CO en la EC. El resto de la información se considera como “aula”, aunque incluya otros espacios del CO o salidas en la EC.

En la categoría materiales/ funcionales, las referencias que aparecen en el desarrollo de los hechos de cada día a recursos humanos, se han incluido una vez dentro de esta categoría. Y las otras veces que pudieran aparecer desarrollando alguna función determinada se incluía en la categoría correspondiente. En las reuniones extras de coordinación que la coordinadora llevó a cabo con la tutora del CO del aula colaboradora, cada referencia a recursos humanos se clasifica una vez en la categoría

materiales/ funcionales.

Las referencias a recursos materiales cada vez que figuran cuando el alumnado está trabajando con él o éste está próximo, cercano (no hay que imaginarlo), visible y a disposición del alumnado o profesorado, quedaba registrado dentro de la categoría materiales/ funcionales.

Se han considerado recursos materiales las referencias al “huerto escolar del CO” (recurso funcional del CO para responder a su alumnado con nee), chucherías y otros elementos comestibles utilizados como reforzadores primarios, los desayunos, el mobiliario, soportes materiales de trabajo (ficha), autorizaciones y material didáctico/ curricular aportado del CE y/ o del CO. No se han considerado como tales las prendas de vestir.

Las referencias a los recursos materiales (mobiliario u otros) una vez que se entraba en el CO, en el aula, otras zonas del CO o de los contextos visitados se categorizaban como materiales/ funcionales, quedando excluidos los elementos materiales de los trayectos diarios andando una vez que se salía del CE y hasta llegar delante del CO. Se han considerado como materiales/ funcionales las referencias a los recursos materiales en los accesos al CO y CE. En las salidas se registra en la categoría materiales/ funcionales todo recurso material que sirva como didáctico (“conejiillo, salchichas, desayuno”...), excluyendo las prendas de vestir.

La información del apartado contexto y del período de estancia en el CO que de forma rutinaria aparece en el formato de los diarios, no se ha tenido en cuenta en la categorización. Y sí la referida a adultos que participaban en la EC, diferentes a “Flory”.

Cuando figuran expresiones temporales referidas a la duración de la actividad por parte de algún/ os alumnos (ritmo de atención, trabajo..., por ejemplo: “dos minutos”, “un rato” “al acabar”, hasta acabar”...) junto al desarrollo de la actividad en concreto se ha categorizado en la categoría metodología y no se ha separado dicha referencia temporal en la categoría materiales/ funcionales.

Las referencias a escaleras, 1ª planta... se han considerado como lugares donde se desarrolla en un momento dado la actividad educativa y por tanto se han incluido en la categoría enseñanza, ya que el interés al nombrar estos elementos en los diarios no se ha puesto pensando en describir elementos arquitectónicos. Sin embargo las referencias al término “rampa”, sí se incluyen en la categoría materiales/ funcionales, como elementos arquitectónicos de eliminación de barreras físicas.

Cada vez que aparece el lugar donde se realiza (se ha realizado, o se va a realizar) la actividad educativa de la EC, queda registrado en su categoría. Si aparecen referencias a los lugares de actividad cuando no se desarrolla (o no se ha desarrollado) la EC, no se consideran. Así los lugares antes de iniciar la EC, no se han categorizado. Y las referencias a lugares en el funcionamiento de la EC y que determinan hacia dónde va el alumnado del CO cuando nosotros regresamos al CE, sí.

En la categoría orden se han registrado todas las referencias a situaciones de orden, tal como se define en dicha categoría, y se hayan dado en la práctica de la EC, presente o pasado y que se recuerde, así como las expresiones que hacen referencia a

posibles situaciones de orden, como anticipación, con independencia de que estas situaciones de orden lleguen a suceder o no.

Las distintas acciones realizadas por un mismo sujeto o distintos sujetos en los accesos a los centros se clasifican en un único dato textual en la categoría enseñanza, al igual que las acciones de cualquier otra situación de enseñanza/ aprendizaje que puedan desarrollarse durante los trayectos entre CE/ CO y viceversa.

En la información contenida en los cuestionarios:

En general no se categorizan las cuestiones del cuestionario y sí las contestaciones a las mismas, salvo en la cuestión (número 15) que incluye diferentes apartados. En este caso los enunciados de los apartados contestados sí se han incluido en la categoría correspondiente, al igual que se ha hecho con la respuesta al mismo, siempre que ésta sea válida y no desechable por no tener significación para la interpretación.

Hay que reflejar que a la hora de categorizar las respuestas de las cuestiones en una determinada categoría, es necesario no desvincularlas del significado de la pregunta a la que hace referencia, porque podría darse el caso de que si no actuáramos así, la información de dicha respuesta se categorice erróneamente. Al mismo tiempo, la información en las respuestas con incongruencias y/ o contradicciones que hace ininteligible el significado de la misma se ha desechado.

Se incluyen en la categoría enseñanza, las expresiones que hacen referencia al contacto con el ambiente de la calle durante los trayectos realizados con la práctica de la EC.

Cada referencia a recursos humanos se clasifica una vez en la categoría materiales/ funcionales.

En la información contenida en las entrevistas:

Las directrices generales seguidas en la fragmentación textual especificadas para los cuestionarios son las mismas que han guiado esta tarea en la información recopilada a través de las entrevistas. Hay que comentar que las cuatro cuestiones guía previas y que eran introducidas más o menos directamente por el entrevistador/ a no se han categorizado y sí las respuestas del entrevistado/ a, así como las intervenciones del entrevistador/ a, cuando no hacen referencia al planteamiento de estas cuatro preguntas. Las expresiones de cortesía y convencionales o rutinarias (presentación del entrevistado, permiso para usar la grabadora...) en las entrevistas tampoco se han categorizado, así como las intromisiones accidentales de algún interlocutor ajeno a la entrevista en el momento que ésta se realiza y las intervenciones del entrevistador/ a no relacionadas con el tema de la misma y que introduzcan contenido sin relevancia o significación en la entrevista.

Si el entrevistador/ a introduce nuevas cuestiones relevantes para la obtención de información sobre la experiencia EC (que no hayan sido fijadas con antelación) en el transcurso de la entrevista, éstas se categorizan en de la categoría fundamentación.

Cada referencia a recursos humanos se clasifica una vez en la categoría

materiales/ funcionales.

En la entrevista conjunta a las profesoras de la etapa de educación infantil y la profesora de educación musical, las opiniones en las que varias de ellas manifestaban la misma aportación, se han registrado asignando dichas opiniones a la coordinadora (Ana).

En las transcripciones existen trozos de texto que al leerlos no se les saca un significado claro, debido en ocasiones a que hablando (en un contexto de diálogo en directo) puede entenderse una cosa, pero escritas las palabras puede no quedar bien expresado el contenido de forma que se haga inteligible, estos trozos se han desechado y no se han categorizado.

También hay que especificar que en la reunión que mantuvimos varios miembros del GFC “EC” y madres del CE (grupo de discusión), a la cual se le ha dado la consideración de entrevista, se han categorizado las preguntas formuladas por las madres solicitando distintas informaciones en la categoría fundamentación, con independencia del tema por el cual se preguntaba. Las respuestas que se daban a dichas preguntas se categorizaban en su categoría correspondiente en función de la temática de la información que contenía.

Una vez consensuado el sistema de categorías por el GI la coordinadora inició el proceso de “separación en unidades” o “categorización” y de “síntesis y agrupamiento” de toda la información de los seis diarios de investigación, los cuestionarios y entrevistas registrados en el procesador de textos e iba introduciendo los fragmentos textuales por categorías y metacategorías en el formato informático que habíamos diseñado para la base de datos. Esta tarea ante el ordenador le dio una oportunidad más para “hablar” con los datos, e incluso desarrollándola, éstos le iban sugiriendo posibles resultados. Todas estas ideas e impresiones que le generaba este contacto con los datos de diarios, cuestionarios y entrevistas, las iba anotando en una libreta de notas y le han sido de gran utilidad muchas de ellas luego al llegar a la tarea de disposición de los datos, algunas de las cuales le sirvieron de pauta o guía a la hora de decidir los campos en base a los cuales disponer los datos cualitativos a través del establecimiento de las tablas y otras consultas relacionadas con el contenido de las diferentes categorías e ir elaborando resultados, y por tanto puede decirse que han constituido un germen primario de los resultados finales y conclusiones de este estudio, otras de ellas no. Hemos de comentar que al acometer esta tarea con las unidades de texto extraídas de los diarios, la coordinadora tenía la sensación de que se le ponía de nuevo en la situación real de los hechos, recordando las situaciones que vivió en la práctica de la experiencia EC. Situación que también manifestó sentir al categorizar algunas partes de la entrevista en la que fue la persona entrevistada, en la parte de los diálogos relacionados con sus opiniones sobre los aspectos funcionales de la experiencia.

Conforme la coordinadora finalizaba los diferentes borradores de información categorizada por técnicas de recogida de datos, se iban aportando a los miembros del GI, para consensuarlos con las posibles sugerencias o cambios. Esta tarea ha hecho que se extraigan 11.999 registros textuales, al dividir toda la información disponible atendiendo a los temas o tópicos recogidos en las categorías establecidas para este estudio. Esta tarea de indagación ha encerrado un gran trabajo y dedicación de tiempo,

ha requerido un enorme esfuerzo de los componentes del GI.

También, para familiarizar a los diferentes componentes del GI con la tarea de categorización, tuvimos unas cuantas sesiones de nuestras reuniones en las que nos dedicamos a categorizar conjuntamente algunos cuestionarios y entrevistas, realizando una selección al azar o por catas.

Seguidamente mostramos algunas unidades textuales incluidas en las diferentes categorías de nuestro estudio, a modo de ejemplo.

Metacategoría Didáctica/Curricular (en adelante D/C).

Metodología (en adelante Met):

“Ésta dice que al igual que el resto de los días, aquellos niños que hayan terminado el trabajo pueden elegir un rincón de juego, y los que no terminarlo en su ... de trabajo.”

“Seguidamente coge a Francisco y lo lleva al rincón de la “casa” con otros tres niños”

“se sigue con el proceso de la asamblea hasta el final.”

“Colaboró ... a recoger ... del suelo”

“Ayudo también a motivar la participación en las actividades musicales a María,”

Comunidad (en adelante Com):

“Yo le explico que yo no lo hago, que el color lo tiene F. y yo cojo la mano de F., que lo hace F. y yo le estoy enseñando, porque él todavía no lo sabe hacer solo, está empezando y aprendiendo”

“Yo comento que “le ha gustado el cuento que han estado comentando y que estaba contento, por eso está alegre y se ríe”.”

“Yo le respondo que no tengo poca suerte, porque aunque algunos de mis niños no hablen, sí aprenden cosas y además sí tengo suerte “porque yo quiero mucho a mis niños y me gusta ocuparme y enseñarles a ellos”.”

“que esta niña se llama M. y es una amiguita y que le llamen por su nombre o amiguita o sino no querrá jugar con ellos porque a ella no le gusta que le digan las otras cosas y se metan con ella,”

“le explico que él los da acercando la cara, la mejilla y que quiere con sus manos acercar su cara.”

Orden:

“F. le tira de la coleta a M.”

“No protestó, ni intentó abandonar ... o morderse la mano (manera frecuente de autolesionarse).”

“F. se resiste de vez en cuando un poco a terminar la actividad, suelta”

“Con nuestra llegada se interrumpe un poco la actividad, con ...y así como”

“conductas de falta de atención (“infantiles-payasas”) al alumno situado al lado de F.”

Enseñanza (en adelante **E**):

“de la unidad temática “el jersey””

“al aula de música.”

“en el cuarto de baño,”

“Voy hablándole, llamándole la atención en la entrada de un cortijo de paso, entramos a ver el huerto que está con tomates.”

“los talleres de cerámica y costura del CE.”

Fundamentación (en adelante **Fu**):

“me llamó la atención y produjo una sensación de emoción: ¡Qué curioso, que casualidad, el patio lleno de niños/ as y se me acerca y voy cogida de la mano de María precisamente (de la cual habíamos hablado, sin conocerla, Lola y yo en varias ocasiones)!.”

“El resto de la semana estaba contenta y con satisfacción por el discurrir general de todos en la experiencia: los míos, Carmencita, todo el alumnado de Lola.”

“la vi muy compleja, difícil, muy amplia y con dibujos muy pequeños,”

“Todo esto contando con la seguridad y garantía de una tutora profesional, formada, preparada y con mucha experiencia, que en todo momento controla la situación educativa de la aula, cuenta con dominio en”

““con los clones si vamos a ser todos iguales. Si la naturaleza no nos da la homogeneidad, sino la heterogeneidad, lo natural es lo diferente, lo diverso, nosotros establecemos de forma artificial conceptos como “normal”, “homogéneo” y que lo habitual es que seamos iguales; refiriéndonos a los diferentes sujetos, personas con discapacidad, otro color, con algún rasgo muy diferente a primera vista, sin caer en el detalle de que todos los que nos metemos en la categoría de iguales o normales, somos bien diferentes los unos de los otros. Lo que implica que no son “ellos diferentes”, es que “somos todos diferentes”. Lo natural es que todos somos diferentes,”

Sociabilidad (en adelante **So**):

“interaccionó con diferentes transeúntes: con un señor mayor”

“e intercambiando algún diálogo corto en alguna ocasión (señoras mayores

vecinas que limpian el polvo de ventanas o pasean, están en la puerta,”

“A. dice a su modo pero entendiéndosele “niños”, “qué haces”.”

“A. se para a mirarlos y”

“M. y F. con sus manos y verbalmente también se despiden de él espontáneamente.”

Metacategoría Organizativa (en adelante **O**).

Materiales/Funcionales (en adelante **M/F**):

“la tarjeta”

“un cuento”

“10 h. 45 m., hora de”

“su revista.”

“las prácticas”

Coordinación (en adelante **Coo**):

“Acordamos que yo le daría”

“Lola me da”

“Lola y yo comentamos que si hubiera bajas o ausencias más largas,...sí continuábamos la experiencia EC como de costumbre, pero”

“yo le digo que hace bien y que por mí y por mis niños no deje de exigir y actuar como lo haría sin nosotros, que nuestra presencia no altere ni su trabajo, ni sus actuaciones, ni los niveles de exigencia establecidos como sus metas con su alumnado.”

“Le sugiero que a C. no se la dé,”

Familia (en adelante **Fa**):

“a prensa, que había sido avisada por las madres/ padres del CE.”

“las madres (tres o cuatro) entraban en ...para hacer una lista con el nombre de cada uno y”

“la sugerencia que había hecho anteriormente Ricardo (desde la asociación de padres) y que era la de traer a los alumnos del centro ordinario a nuestro centro específico, para que compartieran algunas de las actividades que aquí se realizan.”

“... está dispuesto a colaborar en esta escuela de padres.”

“Al llegar a ... nos recibe el carnicero (padre de Iván) y un grupo de madres, de la APA del colegio

Resolución (en adelante **R**):

“Encuentro en ...con Lola para comentar nuestras impresiones sobre el discurrir de la experiencia (EC) en la primera semana de funcionamiento.”

“Pendiente hablar con Lola,”

“Aprovechamos este encuentro para reflexionar sobre la experiencia y nuestra práctica docente en ella hasta el momento.”

“Tomamos la decisión de reestructurar la forma de llevar a cabo”

“Hemos tenido varias reuniones para llegar a solucionar esos puntos que presentaban algún problema y poder compatibilizar de la forma más idónea posible los aspectos mencionados y necesarios para poder llevar la investigación con el desarrollo de los procesos educativos del aula, ...donde se produjeran”

Formación (en adelante **Fo**):

“el GFC qué hacer con relación a la conducta de José”

“El resto de los miembros del GFC mantenemos la idea de darle a José otra oportunidad,”

“el GFC decide que a partir del próximo miércoles llevaremos también a A.”

“para que el GFC EC, en estrecha coordinación con el parecer de la tutora de A. y el mío como tutora de F., C. y M., seleccione y adapte a partir de ella, los objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y evaluación para los niños/ as.”

“hay que prepararla con Isabel en el GFC EC, tarea pendiente.”

Metacategoría Varías (en adelante **V**).

Valoración (en adelante **Va**):

“desde el punto de vista de mi alumnado se ha desarrollado de forma positiva.”

“Mi balance final es que la considero muy positiva y”

“ese buen discurrir y armonía conseguida desde el primer día.”

“la apreciación que tengo ...es que no era tan traumático, no pasa nada, que todo sigue igual y”

“Y los veo bien,”

Suelo (en adelante **Su**):

“Se cayó en 2 ocasiones al ir al C.P. “S. Luis”,”

“En el regreso no se cayó.”

“En el trayecto de ida se cayó 1 vez F.”

“Alberto se cae 1 vez en el trayecto de ida.”

“C. no se cae,”

Innovación (en adelante I):

“la clase práctica de ergonomía”

“la nueva situación educativa intermedia o combinada que producía la experiencia de la EC.”

“los niños, los 5 que participan directamente tienen una atención educativa nueva a la que tenían antes de empezar la EC.”

“acude la aula de Lola por primera vez a”

“nos hemos convertido en unos nuevos elementos habituales del barrio,”

Otra:

“un contexto informal (cafetería)”

“Sólo en los tramos peligrosos por falta de acera, teniendo que invadir la calzada o por no estar ésta asfaltada y encontrar obstáculos importantes, como coches aparcados o árboles grandes en su mitad,”

“aprovecho para hacer algunas fotos.”

“No vamos al C. P. “S. Luis”. No hay E.C., porque Lola iba a un encuentro de lecto/ escritura organizado por el CEP de Granada y hoy por este motivo ella no iba al colegio.”

“Ana observa a F. y registra mientras”

Mentalización (en adelante Men):

“le explico que del Princesa Sofía y que ahora nos dirigíamos al “S.L.”, donde vamos todos los días también un rato,”

“las notas de prensa publicadas en los periódicos de La Voz de Almería y el Ideal de Almería en referencia a La Jornada De Convivencia De "Escuela Compartida" del 05-04-00.”

“la Jornada de EE de FAPACE, ...habíamos participado”

“así lo transmitimos a los padres, que recogieron entre las conclusiones de dicha jornada la necesidad y posibilidad real de integrar al alumnado con discapacidad psíquica y plurideficiencias en las aulas ordinarias, después de conocer por nuestra exposición conjunta la EC.”

“para realizarme una entrevista telefónica sobre la experiencia EC y que fue

emitida a partir de las 13h. el 04 de abril.”

Continuidad (en adelante Cont):

“así muchos centros y muchos profesionales se abrirían a la atención de este tipo alumnos,”

“Que se llevara a cabo de forma normalizada en todos los centros de enseñanza.”

“para reiniciarla el curso que viene si se garantiza y posibilita su continuidad,”

“Realizaría todas las gestiones necesarias en las correspondientes instituciones para que se consolide y no se quede como una experiencia puesta en práctica para un curso o dos.”

“La logopeda apunta que aunque su hijo no participe este año, si esta experiencia continua y se ampliara a más niños, todos se beneficiarían en un futuro.”

X:

“Belén, en este punto expresa que en el caso que ella comentaba antes del niño sordo, Raúl, fue imposible enseñarle a tocar el pandero, pero sí se le pudo enseñar las canciones con las vibraciones guturales. Ahora que esa tarea era bien difícil hacerla compatible con la atención a otros 15 alumnos, estando ella sola,”

“enseñarle a cantar a un niño ciego- otro caso que tuvo en otra ocasión- y que contó con ... Ellos ... que era fundamental utilizar el sonido;”

“El J.E. manifiesta que R.C salía del CE con los padres y estos lo llevaban a un C.O. Existía coordinación con ... en estudio, se tenía un conocimiento de que el alumno estaba escolarizado en los dos centros. Del CE no salía ningún profesional, sí había coordinación profesional (curso 93/94) fue hace tiempo y fue esporádica.”

“entraron a la aula los periodistas de “Ideal””

“Uno de ellos realiza algunas fotografías.”

Una vez que los datos textuales fueron reducidos (segmentación, categorización, síntesis y agrupamiento) de la manera expresada el paso siguiente era abordar la tarea de disposición y transformación de datos. En nuestro estudio no hemos realizado transformación de datos, no hemos necesitado un cambio en el lenguaje utilizado para expresar los datos, puesto que como se comentaba en líneas anteriores, no pretendemos en él recurrir a las técnicas estadísticas a través de una estrategia de investigación diseñada basada en la codificación para considerar a las categorías como variables susceptibles de tratamiento cuantitativo. Únicamente realizamos un análisis ilustrativo general cuantitativo descriptivo, que se describe en las siguientes páginas con la presentación de quince tablas.

La tarea de disposición consiste en la presentación o disposición de los datos de un modo ordenado, con objeto de ir extrayendo resultados, buscar explicaciones a los mismos contextualizándolos en el marco teórico de la investigación para alcanzar

conclusiones, actividades de la tarea final del proceso de análisis de datos cualitativos, obtención y verificación de conclusiones. Según Rodríguez Gómez “una disposición es un conjunto organizado de información, presentada en alguna forma espacial ordenada, abarcable y operativa de cara a resolver las cuestiones de investigación”. “Cuando la disposición de datos conlleva además un cambio en el lenguaje utilizado para expresarlos, hablamos de transformación de los datos” (p. 212).

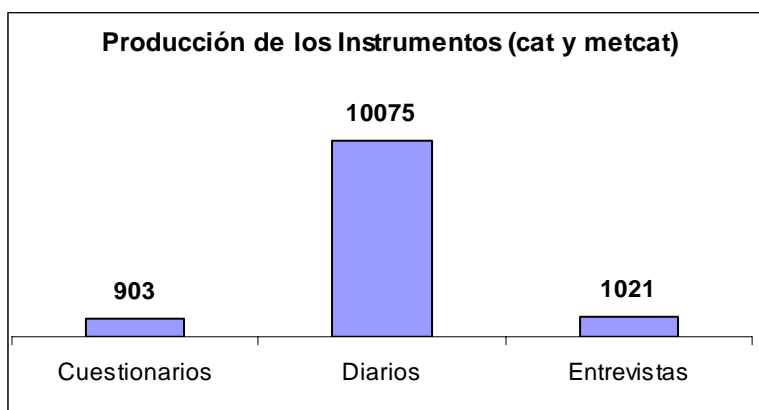
La disposición de datos requiere seguir algún tipo de estrategia para el manejo de los mismos que facilite la interpretación de dichos datos. Nosotros nos hemos servido de las operaciones generales (consultas) que eran posibles utilizar con los campos de nuestro diseño de base de datos específico para el estudio de la Escuela Compartida y que nos han permitido el agrupamiento espacial de los fragmentos o unidades textuales (campo contenido) clasificados en una misma categoría y/ o metacategoría, y/ o instrumento, sector..., al mismo tiempo que se revisaba simultáneamente, si se hacía necesario, todo el texto escrito sin dividir en segmentos, antes de ser reducido, que se tiene almacenado en el procesador de textos por técnicas de recogida de información que se han utilizado en esta investigación, diarios, entrevistas y cuestionarios, para no perder de vista el contexto en el que una determinada unidad textual fue generada. En los ejemplos que ilustran la presentación de los resultados de cada una de las dieciocho categorías en páginas posteriores, al comentar la tabla “Instrumento por categoría”, se han seleccionado en ocasiones partes de texto (discursos) que contienen una unidad textual de la categoría de la cual se extraen esos resultados, pero que no coinciden exactamente con la agrupación espacial de dicha unidad, pudiendo estas partes de texto o ejemplos contener más de una unidad textual de la categoría en cuestión junto a unidades textuales de alguna otra categoría. Se ha actuado así para facilitar la comprensión del significado del contenido textual que sirve de ilustración de un resultado. Este mismo procedimiento se ha seguido al seleccionar los discursos que sirven de ejemplo a los resultados que se presentan en los estudios de casos del alumnado con nee intensivas del CE participante en la experiencia.

A través de una de las claves de consulta la coordinadora decidió, después de reflexionar sobre los datos, consultar y revisar las primeras conclusiones provisionales a las que se han hecho referencia anteriormente con el objeto de ir extrayendo resultados y conclusiones finales, decisión que de nuevo fue consensuada por el GI, elaborar las siguientes tablas, matrices o esquemas, que presentan el resultado de su reflexión anterior sobre los datos y plasman la estructura relacional encontrada entre los diferentes campos seleccionados: Instrumento por metacategorías, instrumento por categorías, instrumento por metacategorías y por categorías, instrumento por metacategorías, por categorías y por contexto, instrumento por categorías y por alumnos/as, metacategorías por alumnos/as, categorías por alumnos/as; cuestionario por contexto, por metacategorías y por sector; cuestionario por contexto, por categorías y por sector; entrevista por contexto, por metacategorías y por sector, entrevista por contexto, por categorías y por sector; entrevista por contexto, por metacategorías y por autor; entrevista por contexto, por categorías y por autor; instrumento por contexto, por metacategorías y por sector e instrumento por contexto, por categorías y por sector, ésta última se presenta a modo de resumen de las anteriores.

A continuación se describen cada una de ellas.

Instrumento por metacategoría

Inst	Total	Total %	D/C	D/C %	O	O %	V	V %
C	903	8	360	5	227	6	316	26
D	10075	84	6265	89	3284	89	526	42
E	1021	9	421	6	202	5	398	32
Total	11999	100	7046	100	3713	100	1240	100



En esta primera tabla podemos apreciar que el gran peso de los datos de este estudio recae en los diarios de la investigación (D), siendo este instrumento de recogida de datos el que arroja el mayor número de datos cualitativos en todas las metacategorías utilizadas para el análisis de esta investigación: Didáctica/ Curricular (D/C), Organizativa (O) y Varias (V). El 84% de los datos textuales se aglutinan en ellos y por tanto, esta técnica de recogida de información ocupa el primer lugar en cuanto a densidad de datos de la investigación. Existiendo una gran distancia entre la cantidad de datos que en ella se recogen y los que se recogen a través de las técnicas de información que ocupan el segundo y tercer lugar, entrevistas y cuestionarios respectivamente. Las entrevistas (E) aportan el 9% del total de los datos cualitativos de la investigación. Los cuestionarios (C) ocupan el tercer lugar y aparece como el instrumento de recogida de información menos denso o que menor número de datos cualitativos aporta entre los instrumentos de recogida de información utilizados, el 8% de los mismos, quedándose a muy poca distancia del instrumento que ocupa el segundo lugar, las entrevistas.

El hecho de que los diarios de investigación constituyan el instrumento más rico, ocupen el primer lugar en información del tema objeto de estudio, la experiencia de innovación en educación combinada Escuela Compartida (EC), es lógico ya que en ellos figuran los datos que más se aproximan a la realidad de nuestro tema de estudio, recogen los datos más fidedignos al aparecer en ellos todas las situaciones y hechos acontecidos a todas las personas directamente participantes (alumnado del CE/ CO y adultos en general) en la práctica de esta experiencia durante todos los días en las que ésta se desarrolló, así como la mayoría de las opiniones de los diferentes “adultos” participantes en el funcionamiento de la EC (profesoras tutoras del CO y CE responsables del funcionamiento de la experiencia EC, prácticas, otras profesoras del CO de la etapa de infantil, de educación musical y otros/ as profesionales del CE y del CO) motivadas a partir de los hechos, experiencias y vivencias concretas acontecidas en la EC. Mientras que los datos que figuran en las otras dos técnicas, entrevistas y

cuestionarios, son datos cualitativos que hacen referencia a opiniones, tanto de profesionales del CE y CO participantes directos en la EC, como de otros profesionales de ambos centros educativos que han mantenido una postura neutral respecto a la experiencia EC y de madres y padres del CE en general, con o sin hijos directamente participantes en la EC.

De la misma manera es posible pensar sobre la lógica de que la segunda técnica más rica en información de la EC corresponda a las entrevistas, porque el sistema que esta técnica de recogida de datos utiliza para elicitar las respuestas es más dinámica que la utilizada en la técnica de los cuestionarios. El medio de expresión en el que se basa, el habla, facilita una mayor información y es una técnica más abierta que el cuestionario.

En el tercer lugar nos encontramos con el instrumento de recogida de datos de los cuestionarios, que es el menos rico, el menos denso en información sobre la EC de los tres empleados. Ello es posible si atendemos a que el medio de expresión que éstos utilizan es la escritura (boli y papel) y este medio limita de alguna manera la cantidad de información a recoger, a pesar de que las cuestiones que figuraron en ellos eran abiertas, pero siempre son más cerradas que las cuatro grandes cuestiones/ guía que se utilizaron en términos generales con las entrevistas y es un instrumento de recogida de información más cerrado que la entrevista por su propia naturaleza.

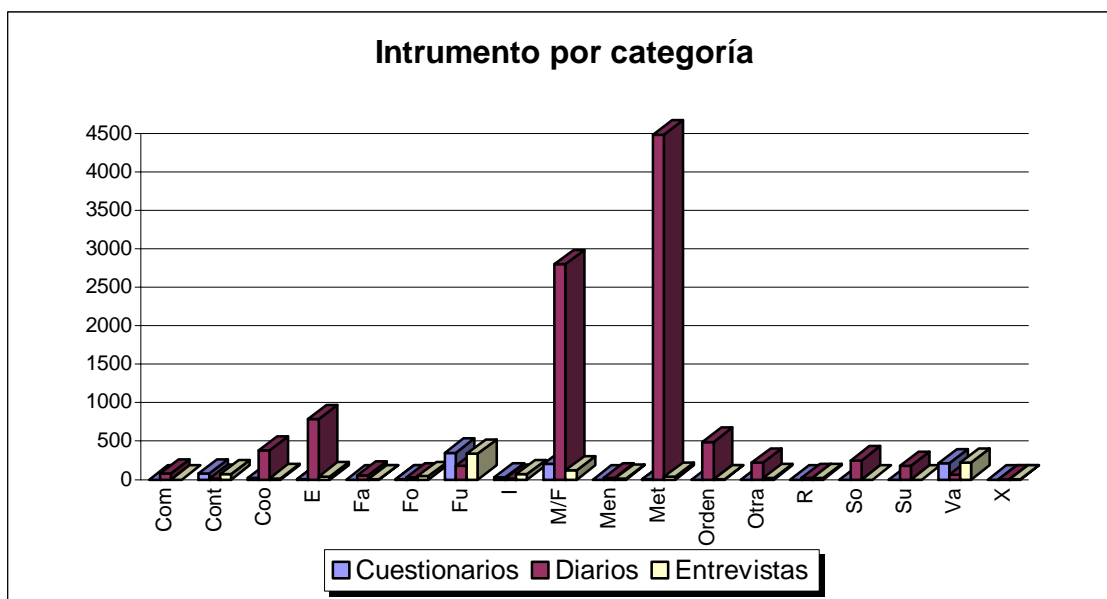
Si nos fijamos en cada una de las columnas de esta tabla tenemos que en la de la metacategoría Didáctica/ Curricular la mayoría de los datos de esta metacategoría se encuentran recogidos en los diarios, casi el 89% de los datos correspondientes a la metacategoría D/C, este instrumento ocupa el primer lugar en esta metacategoría y se encuentra a una enorme distancia de los valores que alcanzan la metacategoría D/C en la técnica que ocupa el segundo lugar, las entrevistas, con el 6% de los datos pertenecientes a la metacategoría D/C, y en la técnica que figura en tercer lugar, los cuestionarios, con el 5% de los mismos en dicha metacategoría. Mientras que los valores de los datos de la metacategoría D/C en estos dos últimos instrumentos están muy próximos.

En cuanto a los datos cualitativos clasificados en la metacategoría Organizativa (O), vemos que sigue siendo la técnica de los diarios el instrumento de recogida de información más denso en este tipo de datos, en ella se recoge el 89% del total de los datos correspondientes a esta metacategoría y por lo tanto esta técnica sigue ocupando el primer lugar. Sin embargo en la metacategoría Organizativa el segundo lugar en cuanto a una mayor cantidad de datos sintetizados en ella lo ocupa en esta ocasión la técnica de los cuestionarios, aquí se observa una variación en comparación con la metacategoría D/C, en la cual esta técnica ocupaba el tercer lugar. El instrumento de los cuestionarios aglutina el 6% de los datos incluidos en la metacategoría Organizativa. Quedando el tercer lugar para el instrumento de las entrevistas, que arrojan el 5% de los datos englobados en esta investigación en la metacategoría que nos ocupa. Pero con relación a la distancia observada entre las técnicas de recogida de información que ocupan este segundo y tercer lugar nos volvemos a encontrar con la misma situación que comentábamos para la metacategoría D/C, hay una distancia mínima y con la casualidad de que la misma poca distancia; con la salvedad de que se ha alterado el orden y aquí la segunda técnica con un número mayor de datos es la de los cuestionarios y la tercera técnica en los datos de la metacategoría Organizativa es la de las entrevistas.

Fijándonos ahora en los valores alcanzados en la metacategoría Varias a través de las tres técnicas de recogida de datos utilizadas observamos que sigue ocupando la técnica de los diarios el mayor número de datos recogidos en esta investigación y por lo tanto sigue siendo la que ocupa el primer lugar, al igual que ocurría en las metacategorías Didáctica/ Curricular y Organizativa, con el 42% de los datos totales de esta metacategoría. Por otro lado pasa a ocupar el segundo lugar de nuevo la técnica de las entrevistas, como ocurría en el caso de la metacategoría D/C, con el 32%, pasando a ocupar el tercer lugar la de los cuestionarios que arroja el 26% de los datos en la metacategoría Varias. En esta metacategoría nos encontramos al observar los valores alcanzados en las tres técnicas de información, que la distancia que separa a la que ocupa el primer lugar, diarios, y la técnica que ocupa el segundo lugar, entrevistas, se acorta bastante, rompiéndose la dinámica de enorme distanciamiento si la comparamos con la distancia existente entre las técnicas que ocupaban estos puestos en el caso de la metacategoría D/C, diarios y entrevistas respectivamente, al igual que ocurre y en la misma proporción, si la comparamos con la distancia apreciada en el caso de la metacategoría Organizativa entre la primera técnica, diarios y la segunda, cuestionarios. Este hecho, este acercamiento en cuanto al número total de datos arrojados en la metacategoría Varias por la técnica que ocupa el primer lugar respecto al número de datos de esta metacategoría recogidos en la segunda técnica se hace bastante llamativo con relación a las comparaciones anteriores. No ocurre así con la distancia que se observa entre los valores de la metacategoría Varias acumulados en la técnica que ocupa el segundo lugar, entrevistas, y la que ocupa el tercer lugar, cuestionarios, que aunque se hace mayor que la que figura entre las técnicas que ocupan el segundo y tercer puesto en la metacategoría D/C, entrevistas y cuestionarios, al igual que la que apreciamos en la metacategoría Organizativa entre la segunda técnica, cuestionarios, y la tercera, entrevistas; no puede decirse que llame excesivamente la atención o que rompa la dinámica de distanciamiento descrita entre las técnicas que ocupaban el segundo y tercer lugar al comentar las metacategorías D/C y Organizativa.

Instrumento por categoría

Inst	Total	Com	Cont	Coo	E	Fa	Fo	Fu	I	M/F	Men	Met	Orden	Otra	R	So	Su	Va	X
C	903		80	21	7		6	349	26	200		4						210	
D	10075	76	11	380	789	51	30	176	14	2802	24	4484	491	223	21	249	181	66	7
E	1021		72	16	41	5	44	338	72	120	12	35	7	18	17			218	6
Total	11999	76	163	417	837	56	80	863	112	3122	36	4523	498	241	38	249	181	494	13



En esta tabla podemos ver, además del hecho comentado en la tabla anterior en relación a los lugares que ocupan cada uno de los tres instrumentos de recogida de datos en función de la riqueza de información que aportan sobre la experiencia de innovación EC, que en esta investigación la técnica diarios recoge datos de todas las categorías establecidas para el estudio de dicha experiencia. Ordenadas de mayor a menor cantidad de datos textuales recogidos en ellas, las presentamos a continuación: Metodología, Materiales/ Funcionales, Enseñanza, Orden, Coordinación, Sociabilidad, Otra, Suelo, Fundamentación, Comunidad, Valoración, Familia, Formación, Mentalidad, Resolución, Innovación, Continuidad y X. Esta presentación nos da pistas sobre la importancia o relevancia que cada una de las dieciocho categorías adquiere en la técnica diarios.

El instrumento entrevistas no arroja datos de todas las categorías, quedan sin representación en él: Comunidad, Sociabilidad y Suelo. Y las categorías que sí aparecen a través de este instrumento de recogida de información ordenadas de mayor a menor cantidad de datos agrupados en cada una de ellas, de mayor a menor relevancia de cada categoría en esta técnica, son las siguientes: Fundamentación, Valoración, Materiales/ Funcionales, Innovación y Continuidad (que poseen el mismo valor), Formación, Enseñanza, Metodología, Otra, Resolución, Coordinación, Mentalización, Orden, X y Familia.

El instrumento cuestionarios al igual que el de las entrevistas no aporta datos de todas las categorías, sólo que en ésta ocasión quedan ausentes nueve categorías, que presentamos por orden alfabético: Comunidad, Familia, Mentalización, Orden, Otra, Resolución, Sociabilidad, Suelo y X. Las categorías que sí figuran en él ordenadas de mayor a menor frecuencia y por ello de mayor a menor importancia en esta técnica son: Fundamentación, Valoración, Materiales/ Funcionales, Continuidad, Innovación, Coordinación, Enseñanza, Formación y Metodología.

Si comparamos las categorías ausentes en la técnica entrevistas y en la técnica cuestionarios, vemos que no se obtienen datos a través de estas técnicas en las categorías siguientes: Comunidad, Sociabilidad y Suelo.

Ahora se van a describir cada una de las dieciocho categorías por orden decreciente de frecuencias que obtienen en el instrumento que ocupa el primer lugar en densidad de información de todas las metacategorías de este estudio, los diarios.

Categoría Metodología:

La categoría Metodología presenta un número enorme de datos en la técnica diarios, ocupando la primera posición a través de este instrumento y por tanto en él consigue ser la categoría más relevante de todas las demás, mientras que esta misma categoría se sitúa por la densidad de sus datos en la posición séptima en las entrevistas y en la novena a través de los cuestionarios. Los valores alcanzados por la categoría Metodología en los diarios se alejan muchísimo de los alcanzados por ella en la segunda técnica para esta categoría, entrevistas, y la tercera técnica para esta categoría, cuestionarios. Y la distancia entre los valores de la misma en las entrevistas y los cuestionarios se hace mucho más próxima.

Se puede dar una explicación de esta situación basada en que en la categoría Metodología por su definición se aglutina toda la actividad tanto docente como discente desarrollada con la práctica de la experiencia EC, y esta información se recoge precisamente por medio de la técnica de los diarios, primera técnica en referencia a la categoría que nos ocupa. Aunque es posible disponer de este tipo de información por medio de los cuestionarios (tercera técnica en relación a la categoría Metodología) que hayan podido ser contestados tanto en el CO como en el CE por diferentes profesionales que hayan participado en esta actividad educativa de la práctica de la experiencia. Hecho que puede ocurrir de nuevo a la hora de aplicar la técnica de las entrevistas (segunda técnica con relación a esta categoría), si la persona entrevistada ha sido participante directa/ o en alguna ocasión en la EC.

De la revisión de la categoría Metodología en las distintas técnicas de información utilizadas podemos extraer algunos resultados interesantes sobre aspectos didáctico-curricular adoptados en la EC, entre los que figuran:

La intervención docente desarrollada en la experiencia EC estaba basada en el trabajo colaborativo de la tutora del aula de infantil ordinaria y/ o profesoras especialistas que en un momento dado atendían a este grupo aula en las clases de religión y educación musical, con la profesora de PT del CE que diariamente acompañaba al alumnado con nee intensivas del CE al CO. Esta labor conjunta de la profesora del CO y la del CE estaba dirigida a la totalidad del alumnado que durante el funcionamiento de la EC se encontraban dentro del aula de infantil ordinaria. Recibiendo con frecuencia el alumnado con nee intensivas la atención docente de la profesora del CO al cargo de esa aula en ese momento, al igual que el resto del alumnado del aula ordinaria; a la vez que también frecuentemente dicho alumnado recibía la atención docente de la profesora del CE de manera semejante a la que podía prestar en algún otro momento a nuestro alumnado del CE.

El papel de la coordinadora en la experiencia EC puede considerarse como el de una profesora de apoyo desde la perspectiva curricular de la educación especial, que respetaba en todo momento el protagonismo y relevancia en la actividad educativa general del aula de la profesora del CO que atendía en cada momento a esa aula, en la mayoría de las ocasiones la tutora del aula. Únicamente tomó la iniciativa principal en la dinámica de actividad general del aula en muy contadas ocasiones, situaciones

éstas que previamente habían sido acordadas con la tutora del aula de infantil; así como en pequeñas ausencias de ésta en algún momento, por otro lado también muy escasas. En el resto de las ocasiones de actividad educativa compartida con el alumnado del CO, el protagonismo habitual recaía en las profesoras del CO encargadas del grupo aula en ese momento y la profesora del CE colaboraba en sus iniciativas de actividad, atendiendo a todo el alumnado que estaba dentro del aula; pero, sin perder nunca de vista el potenciar al máximo la participación de nuestro alumnado del CE en esa actividad general establecida en la aula, en la medida de las posibilidades de cada alumno/ a del CE, así como el prever o anticiparme a cualquier conducta conflictiva de este alumnado, que podía ser más o menos desadaptativa en función del momento, ambiente general y tipo de actividad desarrollada en la aula, y que pudiera ocasionar cualquier complicación para él, para otros alumnos/as, o para la dinámica general de actividad y ambiente dentro del aula. Esta intervención de anticipación con el alumnado del CE estaba basada en el profundo conocimiento y habilidad de relación que ya había establecido con éste en el CE, y pretendía facilitar también al máximo el habitual trabajo docente de las profesoras del CO con el grupo aula, y que ellas pudieran ejercer sus tareas **casi** como antes de acudir nosotros con el inicio de la experiencia. Ahora ya estábamos nosotros también en esa aula, pero su intención iba dirigida a que nuestra presencia y participación en la actividad ordinaria del aula no supusiera muchas pegadas, dificultades, inconvenientes añadidos o más de los estrictamente necesarios al profesorado del CO del aula colaboradora en la EC y a que nuestro alumnado del CE participara en el mayor número de actividades del aula como cualquier otro alumno/ a de ella, con las ayudas y/ o adaptaciones pertinentes en función de las características particulares de cada uno de ellos. Para conseguir esto tuvo que poner en juego tanto su experiencia docente, como la imaginación y creatividad en el ámbito de su intervención profesional, ante situaciones totalmente nuevas para ella como profesora del CE.

Estas premisas de su labor docente de apoyo en la aula del CO: intervención profesional a todo el alumnado del aula, dejar la dirección de la dinámica educativa general de la misma a la tutora y/ u otras profesoras del CO que la atendían en un momento determinado, facilitar la máxima participación del alumnado del CE en esa actividad educativa general del aula y previsión o anticipación a posibles problemas que pudieran motivarse a través del alumnado del CE, se las transmitió a sus alumnas prácticas de la UAL, al mismo tiempo que les servía como modelo en la observación que podían realizar directamente de su intervención docente en esa aula. Y la alumna práctica que habitualmente le acompañaba en el desarrollo de la experiencia EC, actuaba siguiendo estas mismas pautas de estrategia docente que se han señalado.

En la intervención docente conjunta o en equipo y colaboración de las profesoras del CO y la del CE durante el funcionamiento de la experiencia EC destacan las siguientes características:

Fomento de la cooperación, solidaridad y respeto a las diferencias individuales a través de “la ayuda entre iguales”.

Fomento de la colaboración, trabajo en equipo.

Fomento de la propia responsabilidad del alumnado en las tareas educativas, potenciando su capacidad de decisión y elección en las mismas.

Fomento de la participación y actividad de todo el alumnado en las distintas

tareas educativas desarrolladas dentro del aula.

Permanente atención de las profesoras (actitud de prevención/ anticipación) hacia todo el alumnado para favorecer una intervención docente adecuada a cada alumno/ a en las diferentes circunstancias que se presentaran.

A continuación presentamos como ejemplos que reflejan estas consideraciones algunos fragmentos de texto seleccionados entre los recogidos en los diarios:

“...la Sta. Lola comenta que hoy en vez de pasar libremente a los rincones ella va a distribuir otros juegos que guarda en su armario por las mesas para jugar. Reparte historias temporales y puzzles y algún juego de construcción de piezas pequeñas con 1 juego de meter piezas pequeñas en clavijas a modo de palos de madera muy cortos.” Plantilla diarios, 126.

“Lola estaba delante de la pizarra de pie y hablaba a los niños/ as. Al llegar nosotros y saludarnos, nos explica cuando A. le enseña y entrega la flor que tenemos un problema y es que ningún niño/ a de su aula se ha acordado de traerse los materiales que había pedido para poder hacer hoy el trabajo manual de la flor que A. le entregaba para que sirviera como modelo. Yo les comento que no pasa nada, que ponemos otra fecha, otro día y para entonces sí tenían que estar atentos y traer al colegio lo necesario para el desarrollo de esta tarea. Ella les insiste en que la actividad podría realizarse puesto que la Sta. Flory había llevado en días anteriores una bolsa de pajitas y un cartón de huevos (sin huevos) y por lo tanto había material, pero que las cosas no podían ser así, que una parte ponga todo y los demás nada. Así que nos dice que la aplazamos y en su lugar van a desarrollar dos fichas en trabajo individual, que habían sido comentadas antes de nuestra llegada. Se las explica un poco a A: ...” Plantilla diarios, 112.

“Ana sigue junto a A. y lo apoya en su tarea hasta el final, junto a algún otro niño/ a de su mesa. Juani hace lo mismo con María y yo ayudo a Kevin y Alejandro, primero. Después paso a sentarme entre Azahara y Adrián y los ayudo interactuando con ellos.” Plantilla diarios, 112.

“Después de moverse imitando diferentes movimientos que Belén ejecutaba 1º como modelo para que los aprendieran los niños/ as, y que acompañaban a las canciones, nos sentamos de nuevo para escuchar lo que íbamos a hacer después: Pintarnos la cara con pintura digital roja en los 2 dedos índices de las manos, al compás de la canción “Indio, Cara Pintada”, que ella iba cantando.” Plantilla diarios, 114.

“... los niños/ as estaban acabando la clase de Religión. Algún niño terminaba una ficha para colorear y la profesora pide a todos como final cantar una canción que habían aprendido.” Plantilla diarios, 132.

“... Lola se sienta entre todos y les dice que ahora la Sta Flory les iba a enseñar y explicar como hacer una flor con papeles de colores de seda, para regalársela a sus mamás el domingo, día de la madre. Ya habíamos decidido días atrás que hoy me iba a encargar de la realización del trabajo manual de la flor para el día de las madres, así como que llevaría todo el material necesario para la tarea.” Plantilla diarios, 146.

“... y la repetimos, después de que Lola preguntara a todos si queríamos repetirla y escuchar la respuesta afirmativa por nuestra parte.” Plantilla diarios, 100.

“Allí la Sta. Lola estaba contando un cuento relacionado con el tema de la primavera. Ella nos explica rápidamente lo que habían hecho hasta llegar nosotros y nos comenta que iba a leernos un cuento donde salen muchos personajes. Lo lee.” Plantilla diarios, 100.

“Lola veía que se producía falta de atención en varios niños/ as, paraliza por unos minutos la actividad de diálogo y dice: “mirad, mirad, vais a hacer lo que yo haga”, e inicia un juego de imitación motora y ritmo sentados con 3 palmadas alternadas con 3 golpes de los pies en el suelo, comenzando lentamente, para ir aumentando su rapidez hasta el final. Todos los niños/ as se incorporan al juego, participando contentos y con continuas sonrisas y risas. Al terminar ella, nosotros paramos y aprovecha para continuar un poco más el diálogo con relación al número 9, contar varias veces, decir en dónde nos encontramos los números, para qué sirven...” Plantilla diarios, 138.

“Entramos a la aula y Belén dice que nos vamos a ir al centro de la clase a hacer los movimientos que ella haga. Nos cogemos de la mano y en corro andamos 4 pasos a un lado, ...” Plantilla diarios, 140.

“Al entrar en la aula empiezo a cantar la canción que habitualmente les canta Lola para regresar a la calma: “Francisco se ha dormido...”, mientras ellos se sientan en su sitio y echan la cabeza entre los brazos encima de la cabeza, en silencio. A C. la ayudo a sentarse en la mesa azul entre Lorena, Azahara, Daniel y Adrián. F. se sienta en la amarilla con Ana (práctica) y junto a su amigo J. Antonio, entre otros niños/ as.

Cuando Lola llega a la aula todos están tranquilos. Ella sigue la canción e inicia seguidamente otra parecida con el igual objetivo con le que yo había iniciado la primera, y que yo desconocía.” Plantilla diarios, 162.

“Llega Dori, nos saludamos y cantamos una canción que ella inicia y realizamos la mímica que ejecuta como modelo. M. algunos movimientos de la canción los imita espontáneamente y en otros se queda parada. Yo me pongo detrás de ella y le proporciono ayuda física (guía manual) para incrementar su participación en la imitación motora.

Después Dori les reparte una cartulina para colorear niños/ as de diferentes colores, ...” Plantilla diarios, 188.

“Cada niño/ a por orden y según ella los va nombrando elige por dónde quiere empezar a trabajar. En el suelo han colocado las fichas con los diferentes dibujos de frutas, hortalizas y racimos de uvas para colorear. Al llegar a A., se levanta y elige el trabajo de contar las 8 uvas en los racimos. M. escoge un plátano para colorear, recortar y pegar en el mural de la gran palmera y con su aportación y la de otros niños/ as que eligieron como ella completarla. Cada niño/ a que iba eligiendo su trabajo se levantaba y se sentaba en su sitio a trabajar.” Plantilla diarios, 130.

“F. se sienta en la mesa amarilla, junto a J.A. Al que ayudo a terminar la actividad en la que había que pronunciar despacio los nombres de los dibujos de diferentes alimentos y contar sus sílabas y a continuación escribir el nº de sílabas que componían el nombre. En mis indicaciones para contarlas haciendo visible esta actividad extendiendo mis dedos, implíco a F. diciéndole que él también iba a ayudar a J.A. Cada vez que este último pronunciaba una sílaba del nombre de un alimento F. con

mi guía manual extendía un dedo y así los dejaba hasta el final. J.A. contaba los dedos de F. y los decía 3 o 2, o 1 o 4. ¡Claro!, le respondía yo, ¡ muy bien, campeón!. Las escribía contento. Al terminar recoge su libro y él con F. pasan al rincón de la biblioteca eligen un cuento y yo voy con ello y se lo leo. F. coge otro cuento y lo hojea, mirándolo a nuestro lado.

Ana permanece ayudando a Lorena y otros niños de la mesa azul a terminar la actividad de sus libros de trabajo.

Al terminar algunas niños /as se incorporan a nuestro rincón.” Plantilla diarios, 116.

“A continuación Lola nos explica que cuando pasemos al trabajo en las mesas tenemos tres opciones, para que cada alumno/ a elija y decida libremente: 1 En un folio doblado en dos o cuatro partes, en cada una de las parte ir escribiendo y dibujando el cuento que acababa de contar.2 Pensar qué era lo que más les había gustado del cuento para dibujarlo escribiendo el título y 3º. Dibujar sólo el final del cuento, poniéndole también el título, y además si alguien quería podía cambiarle el final. ... Después nos levantamos y realizamos varios movimientos corporales imitando el modelo que marca Lola, repitiendo las palabras mágicas del cuento “maripositis convertiritis”, con palmadas, pasos y saltos.

A continuación ordenadamente nos dirigimos a la mesa de los folios y cada niño coge su papel. A. opta por el folio entero, María también.” Plantilla diarios, 144.

“Cuando volvemos a la aula, coincidimos en el pasillo con Ana (niña de la aula de infantil) que acompaña a María (niña de la aula especial del C.P “S. Luis”) al cuarto de baño para hacer pipí. Las dos van cogidas de la mano. Les digo que cojan también a C. y así van las tres juntas. Le enseño a Ana la forma de sujetar a C. (por la muñeca y sin soltarla), porque de lo contrario ella se suelta y va como de costumbre sola, por libre. C. no se resiste, yo la espero en el pasillo y C. que iba cantando las observa y está pendiente de las niñas, dejando su canturreo y risotadas. Al regresar C. intenta soltarse de Ana para cogerse a mí, pero se lo niego y le digo que siga con Ana y a Ana que la vuelva a coger como ya sabe. Así van las tres por delante hacía la aula y la sigo detrás.” Plantilla diarios, 146.

“Yo me voy a la mesa azul y me siento al lado de Adrián, Azahara y Daniel. Y estoy un buen rato con ellos. De vez en cuando doy alguna consigna desde allí a M. Dori va de una mesa a otra.

A continuación me voy con los niños de la mesa verde y me siento al lado de Francisco e Iván.” Plantilla diarios, 188.

“Yo sigo con el grupo de lectura, ahora con las adivinanzas.

Al rato F. lo veo que se levanta y se dirige él solo al rincón de la casita coge 2 teléfonos y se los enseña y da a Lola que se sienta con él jugando a hablar por ellos.

Nosotros cambiamos de libro, me da Azahara uno con canciones y a la vez las cantamos.” .Plantilla diarios, 116.

“F. coge uno de los libros de encima de la mesa y lo ojea, pasando las hojas. Yo me siento entre J. Antonio y Ana y les ayudo junto a Ángel a terminar su trabajo aportándoles las ayudas que ellos me van requiriendo.

C. está con su revista sentada en el rincón de la alfombra de corcho junto a Ana que está sentada con Azahara, que ya había terminado su trabajo y le leía un cuento.

C. se había ido a este rincón nada más entrar a la aula y allí sigue hasta que nos tenemos que volver al CE

F. en un momento dado, se levanta de la mesa amarilla con su libro, Lola que está sentada en la mesa azul lo llama. Él se dirige a su lado, se sienta allí y sigue mirando su libro pasando las hojas. Lola mientras ayudaba a Lorena, de vez en cuando le decía a F. que señalara algún dibujo de las páginas que él iba pasando: “Señala con el dedo la pelota “, oí en una ocasión.

Yo continuo ayudando a Ana, Ángel y J. Antonio.

F. de repente coge la caja de los colores de la mesa azul y con un movimiento rápido la vuelca. Todos los colores caen por encima de la mesa y algunos al suelo.

Ana sigue leyendo cuentos a niños que habían terminado junto a C. con su revista, que se había quitado un zapato.

Yo al ver lo sucedido con F. me levanto y junto a Lola le digo que ahora tenía que recoger lo que había tirado. Le ayudo con guía manual. Cuando acabamos de recoger lo acompaño al rincón de la biblioteca y Ana lo toma en brazos mientras sigue contando el cuento. Yo vuelvo a la mesa amarilla y allí permanezco hasta que acaban todos sus trabajos.” Plantilla diarios, 124.

“Lola y yo distribuimos los papeles de periódico y revistas a cada niño para proteger de manchas las mesas y Lola va dejando en cada mesa dos botes de pintura y pinceles de la bandeja de las pinturas.

Ella se sienta con María y ayuda y dirige la actividad de su mesa, a veces se acerca a ayudar a C. (CE). Yo realizo fotografías o estoy en la mesa azul supervisando a los niños / as de ese grupo y aportándole ayuda manual a C. A. trabaja de forma casi autónoma con su pincel bajo la supervisión de Ana.” Plantilla diarios, 122.

“Al acabar A. se levanta y le enseña su ficha a la Sta. Lola que en ese momento se había sentado entre los niños/ as de la mesa verde. Le dice que coja la tarjeta y que escriba su nombre. A. no realiza la instrucción y pide a Iván que lo lleve a buscar su tarjeta y lo ayude. A. sigue distraído mirando a otros niños/ as que habían terminado y leían en el rincón de la Biblioteca, Ana estaba entre ellos leyéndoles un cuento a algunos. Yo le digo a Iván y a A. que se den la mano y así van a buscar la tarjeta. La coge y se sienta.” Plantilla diarios, 102.

“Lola explica que esta mañana habían contado el cuento de “La Magia Del Ratoncito Pérez” y luego le pide a J. Antonio que nos contara en que habían trabajado. Él comenta que habían dibujado cada niño/ a una parte del cuento, habían recortado el dibujo y lo habían pegado en unas cartulinas grandes, con su entonación y expresión particular, mirando con frecuencia a Lola, que completaba-matizaba de vez en cuando su discurso. Lola nos dice que ...” Plantilla diarios, 164.

“Alfonso se sienta en el sitio que había ocupado antes J. Antonio a terminar de escribir su cuento “EL NIÑO MÁGICO”, de vez en cuando me pide ayuda y se la proporciono. Me comenta que el niño mágico es él, que hace magia con sus dedos (¡!).

Veo que F. hace un par de intentos de levantarse y Ana se lo impide. Me acerco y le digo que si quiere venir a nuestra mesa a leer un cuento. Cogemos un cuento de animales de la mesa de los cuentos y nos sentamos al lado de M. Yo tomo en brazos a F. María se había ido, y veo que Lola la sujetaba rodeándola con su brazo a su lado. M. y F., con participación puntual de Ana señalaban animales que yo les iba nombrando, elegían el que más le gustaba, imitaban los sonidos que emitían... Acompaño a F. a

recoger el cuento en su sitio y nos despedimos.” Plantilla diarios, 158.

“Lola continúa explicando al grupo el trabajo que van a realizar en el libro de fichas. Para A. y para otros niños de 4 años les había hecho una fotocopia de la hoja. Y pide a J. Antonio y otros niños/ as que expliquen a A., algunos conceptos que habían hablado:”¿qué número era el de la ficha?”, “nueve”, “contar las flores del florero que había que dibujar”...” Plantilla diarios, 138.

“... entre todos le explican por requerimiento de Lola lo que estaban haciendo. Empezando Lola y siguiendo otros niños y niñas, Lola le dice “venga A. que te vamos a leer la poesía”. Lola empieza a marcar el ritmo que es seguido por todos.” Plantilla diarios, 146.

“Lola dice que hay que limpiar la mesa de las manchas de pintura, dándole una esponja seca a María y diciéndole que había que mojarla. Yo le digo que F. también iba a ayudarle en esa tarea. De nuevo los 3 vamos al cuarto de baño, María y F. de la mano. ... Al llegar a la aula, María iba limpiando la mesa con la esponja y F. la secaba con papel de cocina. Al terminar la tarea de limpieza les sugiero la actividad con los puzzles dirigiéndonos a la mesa verde que estaba vacía. ... En ese momento Lola también se sienta con nosotros al lado de María. Cuando ésta tenía dificultad para encajar una de las piezas, le pide a Lola ayuda con gestos y articulaciones. Ella le dice que le pida ayuda a Juan Antonio, que estaba próximo en la mesa con las construcciones pequeñas. Ella se le acerca y lo traquetea. Juan Antonio protesta y Lola le dice que se lo pida de otra forma y le ayuda a expresarlo verbalizando “Juan, ven”. Juan Antonio se levanta y coloca las piezas que María le va proporcionando. Lo felicita Lola y él se va de nuevo a su actividad...” Plantilla diarios, 156.

“C. realiza la actividad con mi ayuda física en todo momento, alguna vez se resiste un poco y se lleva la mano a la boca, pero se controla, seguimos la actividad, sin que llegue a manifestar rechazo con sus típicas rabietas. También ayudo a María verbalmente y con ayuda física de vez en cuando. A A. la ayuda física se la proporciona también Belén en algún momento, el resto del tiempo imita los movimientos él solo, aunque normalmente con demora.” Plantilla diarios, 140.

Categoría Materiales/ Funcionales.

A la categoría Metodología le sigue en frecuencia la categoría Materiales/ Funcionales, que presenta también una gran cantidad de datos textuales, es una categoría muy rica en datos en los diarios. En esta categoría de nuevo se vuelve a apreciar que existe una gran distancia entre los valores que alcanza en los diarios (primera técnica en relación con esta categoría) y los que alcanzan en los cuestionarios, que en esta ocasión ocupa el segundo lugar, y en las entrevistas, tercer instrumento tomando esta categoría como referencia, si bien ésta es menor que en el caso de la categoría anterior, Metodología; mientras que la distancia entre la segunda y tercera técnica, cuestionarios y entrevistas, se hace bastante menor.

Ello es posible por el hecho de que en la definición de esta categoría se incluyen los recursos materiales, humanos y funcionales (tiempo, rutinas educativas...) de la experiencia EC, entre otros aspectos. Esto ha ocasionado que cada vez que aparezcan referencias a los recursos anteriormente nombrados en la práctica de la

experiencia en los diarios, se incluyeran como datos de esta categoría en dicha técnica, y estas referencias son usuales y habituales en ella.

De la lectura de los datos textuales de esta categoría en los diarios referentes a los recursos materiales podemos ver que los que se han utilizado en la experiencia EC han sido los que habitualmente se usan en cualquier aula de educación infantil de cualquier escuela. No existen referencias a recursos materiales especiales o específicos. Así podemos observar que son abundantes las citas en las páginas de éstos: “cuento, mesa, revista, ficha, pizarra, mural, suelo de corcho, silla de los niños, lápiz, puzzles, rotulador, punzón, jabón/ gel, toalla, desayuno ...”

En cuanto a recursos humanos usados y/ o necesitados en la EC se puede afirmar que la práctica de esta experiencia ha contado con el personal necesario y adecuado desde el CE, teniendo en cuenta la consideración de que una profesora del CE acudía diariamente con el alumnado de nee intensivas al CO y que asumía además de las tareas docentes las funciones del personal educador en caso de que fuera necesario en el desarrollo de la EC (“... También he de decir que mi intervención ejerciendo funciones de educadora y durante el tiempo que permanencia en el centro ordinario, desarrollando la “Escuela Compartida” estaba abierta, o sea, que la experiencia “Escuela Compartida” no disponía de la figura de educador para atender a los niños, si se le necesitaba en este aspecto. ... Sí, al hablar del educador me refiero aquí a las tareas que desarrollan en el centro específico, el personal laboral que está como apoyo en las aulas, apoyando a los tutores docentes, en general, pero sobre todo en el área de autonomía personal, a nivel de comida, transporte, control de esfínteres aunque la dimensión de actuación sea más amplia ¿no?.” Plantilla entrevista, 31), así como que también se ha podido contar de manera puntual con otros profesionales del CE para acompañarnos al CO durante la EC, al estimarse necesario esta medida por diferentes motivos en el GFC “EC”, esto hay que decir que ha ocurrido en muy pocas ocasiones. Al mismo tiempo desde el día seis del mes de marzo se contó con la ayuda de las alumnas prácticas de la UAL asignadas a la tutoría del CE de la coordinadora, de las cuales una de ellas acudía con ella de forma habitual al CO en el desarrollo de la EC.

El personal que en el CO ha participado en la experiencia también ha sido el adecuado y necesario, la profesora tutora del aula de educación infantil colaboradora, y las profesoras especialistas que atendían en determinados momentos a este grupo aula para impartir las clases de religión y educación musical, las profesoras tutoras de las demás aulas de educación infantil durante un día de la semana a la hora del recreo (miércoles) y a partir del mes de marzo aproximadamente se contó también con la ayuda de una alumna práctica de la UAL asignada a la tutora del aula colaboradora con la EC en CO.

Por todo ello podemos afirmar que esta experiencia ha contado con unos recursos humanos que no son los que normalmente solemos encontrar en las aulas que tienen incluidos entre el alumnado a alumnos con nee del tipo que sean. Este hecho relacionado con los recursos humanos de los que se ha dispuesto en la experiencia EC ha sido considerado por diferentes profesoras del CO y del CE participantes directas en la misma:

“Yo opino que tenemos la gran ventaja que no tiene otras profesoras de centro ordinario que trabajan con este tipo de alumnos, que estaban acompañados en todo

momento, de su profesora tutora con lo cual el intercambio que había entre la profesora tutora de los alumnos que venían del centro específico junto con los míos, hacía que la dinámica de la clase funcionase bien y que todos los alumnos estuvieran atendidos en todo momento con lo cual ha sido una experiencia positiva favorable que debería extenderse a otros centros donde profesoras tutoras de centro ordinario atendiendo alumnos con necesidades educativas especiales se ven solas en esta atención. ... Los medios materiales no son tan importantes, es decir, los medios materiales no son tan importantes, pero sí los medios humanos. En cierta ocasión lo comenté... que una cosa tan simple como es ir al servicio, cuando un alumno de educación infantil o un alumno con necesidades educativas especiales tiene esa necesidad y tiene el servicio a cierta distancia, pues resulta que tú no puedes desatender a esa aula para atender a esa niña o niño específico... Entonces son una serie de problemas muy simples pero muy significativos al mismo tiempo.” Plantilla entrevista, 20, 21 y 22.

“y por otro lado lo que más ha llamado la atención a otro centro es que, claro, la: “¡Escuela Compartida, fíjate, así sí se puede...”. “Pero, ¿y cuando nos encontramos un profesor, (decía Belén la profesora de música), con un alumno con NEE en mi aula de música y yo sola?, y ahora está Carmencita, niños de un centro específico... pero sabíamos que estabas tú u otra profesora... y que venía y que estábamos ahí...”. O sea que ese recurso humano lo ha tenido la experiencia y quizás por haberlo tenido el funcionamiento haya sido positivo y quizás esto sirva también para saber, que si se quiere que la atención a la diversidad funcione y se quiere potenciar y facilitar, no queda más remedio que los recursos humanos se favorezcan y se potencien también porque, recursos materiales diferentes o especiales hemos necesitado muy pocos, ahora este recurso humano de privilegio que ha tenido la “Escuela Compartida”, no ha sido un privilegio ha sido una necesidad para que funcione bien...” Plantilla entrevista, 53.

“Belén, Ana y todas se suman a la sugerencia de Lola en su contestación a esta cuestión y es aceptada por todas, coinciden en la importancia de garantizar los recursos humanos/ profesionales necesarios para que la atención a la diversidad en las aulas ordinarias se lleve a cabo con calidad y conseguir una atención educativa satisfactoria a todo el alumnado con o sin esas nee. Factor que ha estado presente en el desarrollo de la E.C., que a pesar de ser niños con nee intensas, no venían al colegio ordinario solos, sino con una profesora tutora del CE. Quizás este hecho ha favorecido o determinado que el desarrollo y funcionamiento de la misma en la práctica educativa cotidiana haya resultado satisfactoria.” Plantilla entrevista, 14 y 15.

En los diarios figuran con mucha frecuencia fragmentos textuales referidos a los recursos humanos que se categorizaban en esta categoría siguiendo lo establecido al definir esta categoría, y ahí tenemos que matizar que las referencias a las profesoras del CO y CE que normalmente participaban directamente en la EC no se contemplan y por tanto no figuran como registros en la categoría Materiales/ Funcionales, pero ello no quita para que a la hora de emitir resultados referidos a este aspecto se tengan que tener en cuenta. Si por definición estas profesoras hubieran entrado en esta categoría nos hubiéramos encontrado con que ésta hubiera sido mucho más densa en los diarios, pues en la redacción de los hechos de todos los días de funcionamiento de la EC existen expresiones relacionadas con estas profesoras y en una ocasión se hubieran añadido a los registros de la categoría Materiales/ Funcionales.

En los registros de estos recursos en los diarios son frecuentes, casi a diario

salvo raras excepciones, desde el 06 de marzo de 2000: “práctica de infantil, práctica”, en contadas ocasiones: “psicólogo (ejemplo de su presencia lo tenemos en plantilla diario, 86), logopeda (ejemplo de su presencia lo tenemos en plantilla diario, 46), fisioterapeuta (ejemplo de su presencia lo tenemos en plantilla diario, 1), Maite, la educadora de mi aula específica en el CE (ejemplo a su referencia lo tenemos en plantilla diario, 89 y 189) y en una ocasión “educadora del CE” (refiriéndose a una educadora diferente a Maite, plantilla diario, 146).

Los datos relacionados dentro de esta categoría con tiempos desde la perspectiva de rutinas educativas en la clase de infantil durante la EC en los diarios nos informan que éstas son las que de forma cotidiana se suelen llevar a cabo en cualquier aula de infantil de cualquier CO. Entre los mismos nos encontramos con bastante frecuencia las siguientes unidades textuales: “hora de ir al recreo, hora de regresar al CE, hora de desayunar, lavarse las manos”.

Esta experiencia también ha contado con los recursos humanos necesarios dentro del propio CE, a pesar de no haberse dotado a éste con más personal por la puesta en marcha de esta experiencia de innovación. Éstos han sido los profesores y demás profesionales pertenecientes al GFC “EC” junto a una colaboradora voluntaria con la experiencia sin pertenecer a este grupo, Maite, la educadora del aula de la coordinadora en el CE, y han funcionado como estructura de apoyo dentro del CE que permitía su salida diaria del mismo a determinadas horas lectivas para desarrollar la experiencia “EC”. Salidas del CE que de no ser por este recurso no hubieran sido posible y por lo tanto tampoco hubiera sido posible llevar a la práctica escolar dicha experiencia. Las referencias a estos recursos humanos son especialmente frecuentes, por su importancia para la existencia de la experiencia teniendo en cuenta las características de recursos humanos del CE en ese curso escolar, en la plantilla de las entrevistas, 35 y 36.

Categoría Enseñanza.

Esta categoría ocupa el tercer puesto por la cantidad de datos acumulados en ella por medio de la técnica diarios, es la tercera más densa en los diarios y aunque en menor cantidad que la primera y segunda categoría por este instrumento, sigue manteniéndose a una distancia considerable del valor que esta categoría alcanza en la segunda técnica en relación a la frecuencia que en ella tiene la categoría Enseñanza, la entrevista, y del valor que alcanza en la tercera técnica, los cuestionarios. La distancia entre la segunda, entrevistas, y tercera, cuestionarios, se mantiene como en los casos de las categorías Metodología y Materiales/ Funcionales, bastante más próxima.

La explicación también es muy semejante a la aportada en la categoría anterior. En la definición de la categoría Enseñanza aparecen entre otros puntos los lugares en donde se realiza la actividad educativa de la EC, y éstos se reflejan con mucha frecuencia en los diarios, al describirse en ellos todas las situaciones educativas desarrolladas en la experiencia día a día, lo que contribuye a que con los datos referidos al contexto educativo de cada momento en la EC que aparecen en esta técnica se engruese de forma importante esta categoría en ella. Constantemente en las páginas de los diarios encontramos referencias a los espacios educativos del “aula”, “la aula/ clase de música”, “recreo”, “cuarto de baño”, “entrada”, “pasillo” y “escaleras” (espacios de paso dentro del CO), “vaquería”...

En esta categoría se han incluido también, atendiendo a lo establecido en su definición, las situaciones de enseñanza/ aprendizaje que se producían en el alumnado con nee intensivas durante nuestros desplazamientos diarios entre los dos colegios andando. Y se puede aseverar que en estos trayectos se le ha brindado a nuestro alumnado del CE la oportunidad de acceso y acercamiento a contextos de experiencia cada vez más amplios y normalizados del medio físico (y sus elementos) que configuran el barrio y la comunidad. Ello le ha facilitado el ir construyendo un conocimiento más ajustado, adecuado y normalizado de su entorno físico más próximo y cercano.

Seguidamente se presentan como ejemplos algunos textos seleccionados de los diarios en donde se puede apreciar en situaciones concretas y prácticas las afirmaciones anteriores:

“... también al pasar cerca del cortijo-huerto, en el que habíamos parado en alguna ocasión en nuestras idas y venidas de los colegios nos dice “habas”... Aprovechan todas estas iniciativas para recordar lo sucedido y seguir hablando con él.

Llegamos al portón del colegio “S. Luis”, que está cerrado. Le indico que se suba al bordillo y que llame al timbre. Él realiza las acciones, sin ayuda. Colabora a empujar la puertecilla para abrirla. ... al acercarnos al paso de peatones, también lo nombra espontáneamente “paso de peatones, paso de peatones”, realizamos las acciones habituales al cruzar: parar, mirar, y si no vienen coches cruzar la calle por el paso de peatones. Ya se las sabe al dedillo.” Plantilla diario, 138.

“Salimos del CE, Ana lleva a A. cogido de la mano. A. pregunta “¿esto que es?”, al llegar a un bidón grande frente a las construcciones de casas a lo largo de la calle. Ana le habla sobre los pisos que ya estaban casi terminados y que hemos ido viendo su evolución a lo largo del tiempo desde los pilares hasta verlos casi contruidos. Al llegar al CO nos encontramos portón abierto. ... Él cada dos por tres iba preguntando “¿esto que es?” y sus conversaciones de siempre contando los árboles, fijándose en las marcas y distintas partes de los coches, rombo, espejo, algo parecido a “parachoques”...” Plantilla diario, 144.

“Al llegar al CO nos encontramos con que el portón está cerrado. Llamo al timbre. José y Ana están junto a la puerta peatonal y José empuja justo en el momento que estaban desde dentro abriendo la puerta. Ana nos dice que José ha abierto sólo la puerta empujándola. Le felicitamos: “¡Muy bien, José!”.” Plantilla diario, 110.

“Vamos contentos y a buen ritmo y les digo en voz alta: “Vamos al cole, ¡a jugar!, ¡a jugar!”. A. contento de vez en cuando y de forma espontánea cuando me escucha dice algo parecido a “cole a jugar”, M. ríe y parece que dice “joe, juá”.

A. habla con Ana, con relación al tema de los coches (el coche nuevo de su mamá), la granja, las casas que ya se habían terminado de construir... Al llegar al portón lo encontramos cerrado. Le digo a A. que se suba al tranquillo para llamar al timbre. Ana lo ayuda a subir y él lo toca. Todos los demás ayudamos a empujar la puerta para abrirla.” Plantilla diario, 166.

“Cuando nos acercamos al CE, M. dice “a descansar”.

Al llegar al colegio nos encontramos la puerta cerrada. Ana toma a A. y éste toca el timbre. Al entrar...” Plantilla diario, 128.

“Al llegar al segundo cruce, nos paramos a esperarlos antes de cruzar y... Después de mirar y cruzar, al llegar a la acera avanzamos de nuevo corriendo, tanto F. como C. ríen, les gusta. Aprovechamos para intentar pillarnos mutuamente, por parejas, al “pilla, pilla, corre, corre”. Así seguimos casi todo el camino hasta llegar al portón del C.P. “S. Luis”. Como está cerrado, llamo al timbre y F. mira.” Plantilla diario, 148.

“Al pasar por el cortijo al que en otras ocasiones hemos entrado, veo que tiene la puerta abierta. Paramos a ver las tomateras y si los tomates ya están rojos y más grandes que el otro día. A. y C. los observan y también alguna haba. Vemos dos rojos pero aún pequeños y no los cogemos, los dejamos para otro día en el que ya estén más grandes. Seguimos y A. al pasar al lado de un árbol dice: “Uno, (señalándolo) ayer”. Muy bien, A.”, lo reforzamos Ana y yo. Comentamos que se acuerda del juego que hemos llevado a cabo algunas ocasiones en nuestros trayectos de ir contando los árboles grandes, que nos íbamos encontrando hasta 10. Ana sigue la actividad que A. había iniciado de contar, sonriendo y contento mientras avanzan. Al llegar cerca del colegio vemos un grupo de estudiantes del Instituto de enfrente del C.O., sentados en la plaza.” Plantilla diario, 140.

“Llegando al colegio, al pasar por la zona de la plaza en donde con muchísima frecuencia nos hemos encontrado grupos de chicos/ as jóvenes del Instituto de enfrente, F. se para un poco y mirándonos se sonríe y dice adiós con su mano, a pesar de estar la plaza y las aceras vacías. Ana y yo comentamos cómo el lugar, ese contexto, este ambiente (sitio) ha determinado la conducta de saludo de F., que ha aprendido a ejecutarla allí casi siempre, entre otros puntos del trayecto, pero aquí era raro el día que no saludáramos e interaccionáramos con los grupos de chicos.

Llegamos al portón y está cerrado. Ana lo llama y lo aúpa para que alcance a tocar el timbre. C. y yo esperamos en la puerta y entre las dos la empujamos... Seguimos y nos paramos a observar la perra y su cachorro que estaban en el recinto de las obras de las casas y la oficina a la que con A. en algunas ocasiones hemos entrado. Comentamos detalles sobre ellos y el lugar. C. se muestra inexpresiva, pero F. se ríe y hace el gesto de llamada (sonido –s ,s ,s ...-, con movimientos de los dedos pulgar, índice, corazón, frotándolos de forma suave).” Plantilla diario, 182.

Categoría Orden.

Esta categoría ocupa el lugar cuarto en la técnica más rica en información de la experiencia EC, los diarios. En esta categoría nos encontramos que casi la totalidad de los datos pertenecientes a ella se extraen de esta técnica, que se sitúa también en la primera técnica para la categoría Orden y a una gran distancia de la segunda técnica para esta categoría, las entrevistas. A la vez nos encontramos que no existen datos pertenecientes a la categoría Orden en la técnica cuestionarios. La distribución de los datos de esta categoría en los distintos instrumentos de nuevo puede aclararse si nos remitimos a la definición exacta establecida de la misma, en ella va a clasificarse por definición las referencias a conductas desadaptativas o la ausencia de ellas en la EC. Este es un aspecto que se origina en la práctica educativa, en los hechos cotidianos y situaciones acontecidas o que puedan acontecer en el funcionamiento práctico de la experiencia EC y por tanto estas referencias aparecen con toda seguridad en la técnica que refleja mejor la realidad de la práctica escolar en la EC, los diarios, aunque también existe la posibilidad de que personas directamente participantes en esa práctica tanto en el CE como en el CO pudieran hacer referencias a situaciones de la categoría Orden

en las entrevistas, al manifestar distintas opiniones sobre la EC en las cuales se haya dado esta situación, pero observamos que las referencias que en esta técnica han hecho esas personas en relación a esta categoría han sido muy escasas. Este hecho también hubiera sido posible que ocurriera en los cuestionarios, pero como podemos ver no ha sido el caso (no se ha producido pero podría haber sido posible).

De la lectura de los datos textuales (campo contenido) de esta categoría a través del instrumento de los diarios podemos decir que en general el ambiente social y de trabajo del aula ordinaria era bueno y que los diferentes momentos, puntuales y escasos durante el funcionamiento de la EC, de conflicto con relación a este aspecto fueron protagonizados por cualquiera de los alumnos/ as presentes en ese aula con independencia de ser del CO o CE. Esta misma consideración puede hacerse extensible al contexto del recreo, donde las situaciones de conflicto también escasas fueron protagonizadas por cualquiera de los alumnos/ as presentes en ese espacio con independencia de ser del CO o CE. Dentro del alumnado del CE participante en la experiencia estas situaciones, tanto en el contexto aula como recreo, han sido protagonizadas especialmente por Francisco, ya que en el resto de los casos éstas casi han sido inexistentes. También se han producido situaciones de perturbación del normal y habitual funcionamiento de la dinámica del aula en algunas ocasiones en el momento de nuestra llegada a la misma para incorporarnos a su actividad, en especial el jueves, día en el que coincidía que con mucha frecuencia la actividad educativa del aula estaba dedicada a asambleas y tipos de actividades que requerían una concentración y ambiente sereno continuado en mayor grado que en otra clase de tareas educativas como podían ser los rincones (lunes y martes después del recreo), los demás días casi nunca se producían estos inconvenientes, ya que el viernes aunque íbamos como el jueves a primera hora de la mañana, frecuentemente se tenían las clases de educación musical (en estas clases los momentos conflictivos con relación al orden fueron protagonizados por el alumnado del aula de infantil del CO) y en alguna ocasión, mucho menos frecuente, la de educación religiosa, aunque en alguna ocasión en la que la actividad era del tipo de la del jueves a primera hora, sí se produjo anomalía en la dinámica general del aula ocasionada por nuestra llegada. Los lunes y martes íbamos después del recreo y generalmente el tipo de actividad realizada en el aula de infantil esos días a esas horas (rincones) no requería ese ambiente de atención y concentración del jueves a primera hora de la mañana y los miércoles tampoco se daban problemas en relación con este aspecto, orden, porque nos incorporábamos a la actividad del recreo de la etapa de educación infantil.

Se produjeron situaciones de alteración de la dinámica habitual del aula de infantil en ocasiones, también escasas, por la introducción de algunas técnicas e instrumentos de recogida de información para proceder posteriormente a la investigación de esta experiencia y en una ocasión por la presencia de los medios de comunicación (prensa, “El Ideal”) en el desarrollo natural de la actividad dentro del aula de educación infantil durante el funcionamiento de la experiencia EC.

Los ejemplos pueden ser más elocuentes que cualquier afirmación:

“Con nuestra llegada se interrumpe un poco la actividad, con la colocación sillas y así como hasta que A. se introduce en la dinámica con atención y tranquilo. Como en un momento dado Lola veía que se producía falta de atención en varios niños/ as, paraliza por unos minutos la actividad de diálogo y dice: “mirad, mirad, vais a hacer lo que yo haga”, e inicia un juego de imitación motora y ritmo sentados...” Plantilla

diario, 138.

“La puerta de la aula de la Sta. Lola estaba abierta. Pasamos y se interrumpe con nuestra llegada por unos minutos la actividad que desarrollaban. Nos saludamos y rápidamente pasamos a sentarnos en la asamblea (corro) que habían formado sentados en la alfombra de corcho en donde Lola, sentada en una silla de los niños, les leía una historia (luego nos dice que es una obra de teatro, la que van a escenificar con motivo del final de curso, con la participación de diferentes niños/ as de las distintas aulas de educación infantil), y me propone...” Plantilla diario, 114.

“Me acerco a Lorena y Adrián que todavía no se habían incorporado a la actividad y admiten sentarse como sus compañeros/ as a cantar la canción del “Tito” con las partituras que les proporciona Belén.” Plantilla diario, 140.

“Alfonso se echa a llorar. Lola se acerca y yo también. El niño le dice que lloraba porque no sabía hacer, no le salían el dibujo de las manos de la Princesa para su portada...” Plantilla diario, 138.

“Lola me comenta que..., otra profesora de una aula de infantil le había dicho ayer que una niña de su clase le había contado que F. le había arañado y le había hecho un comentario: “¡Pues sí que vamos a tener que echar ojos!”. Le pregunté a Lola si ocurrió cuando yo salí del patio con José por su rabieta y me contesta que no sabe, pero que no se le ha de dar más importancia de la que tiene, que si F. lo hizo en esa ocasión, también en ese mismo recreo y en otros se producen conductas de pegar, empujar, peleas o agresiones (patadas), ejecutadas por cualquier otro niño/ a de las aulas de infantil del CO.” Plantilla diario, 82.

“Tan sólo en cuatro ocasiones tiró los objetos al suelo.

En una ocasión se levantó de la mesa camilla del rincón de la “casa” y cogió la caja de la construcción con la que jugaban en una mesa otros 2 niños volcando al suelo parte de las piezas que ella contenía. Colaboró por indicación de la tutora a recoger las piezas del suelo y en esta tarea de forma espontánea colaboraron otros 2 o 3 alumnos de la aula. Una vez recogido el material F. permaneció...” Plantilla diario, 2.

“Acabábamos de terminar esta actividad cuando entraron a la aula los periodistas de “Ideal” que habían hablado... La dinámica de la aula se altera un poco por parte de algunos niños/ as, por ejemplo, Azahara que juega con Carmen, Kevin que aprovecha para iniciar una pequeña pelea con J. Antonio, y entre ellos también F., que hacia el final del tiempo de permanencia en la aula se tira al suelo y tira algunos juegos de la mesa. Me acerco a él y...” Plantilla diario, 164.

“F. de repente coge la caja de los colores de la mesa azul y con un movimiento rápido la vuelca. Todos los colores caen por encima de la mesa y algunos al suelo.” Plantilla diario, 124.

“Están contentos, F. corretea con el balón, tira a canasta. Lola, Cristina y yo lo miramos y comentamos lo feliz y a gusto que está. Lola manifiesta: “Es que la sonrisa, esa risa, cuando ésta se produce, es el indicativo del ambiente positivo que se tiene”. Nos alegramos de ver el ambiente de entretenimiento, distensión y actividad alegre, sin conflictos, ni incidencias que se estaba disfrutando desde que ocupamos ese nuevo

espacio. Decidimos alargar un poco más el recreo, por ese motivo.” Plantilla diario, 110.

“Entre otros niños/ as que realizan esta acción participan también F. y A. F. se porta extraordinariamente bien. Mira todo, sonrío, está tranquilo, no manifiesta ninguna conducta de hiperactividad. Cuando volvemos Ana y yo lo comentamos. Ha requerido menos supervisión incluso que A. o cualquier otro niño de las aulas. De hecho se produjo un incidente de pelea entre un niño y una niña de las aulas de infantil.” Plantilla diario, 186.

“Las prácticas es el primer día que van a registrar las observaciones que realicen de las conductas que previamente se han determinado y plasmado en un registro elaborado formalmente para esta investigación. ...Ellas se sientan alejadas en dos sillas de los alumnos/ as, fuera del corro de los niños/ as, pero no a mucha distancia de ellos.

Rogelio prepara la instalación del vídeo para grabar esa sesión de la aula...

Lola sigue leyendo el cuento por donde se quedó al llegar nosotros. Pero la actividad del alumnado en general ha estado más irregular e interrumpida que ningún otro día anterior. Nada más empezar Rogelio a montar el trípode, los distintos alumnos/ as volvían la cabeza para mirar. Alguno decía algo al respecto, por ejemplo Francisco, decía “¿y vamos a salir nosotros en la película?”. Lola les dice que no tienen que prestar atención al vídeo y que vamos a seguir escuchando el cuento. Como las interrupciones de los alumnos/ as siguen siendo continuas, ...Lola pide que le miren y continua contando el cuento. C. parlotea y canturrea frecuentemente, y estaba más nerviosa que en ocasiones anteriores y su tono de voz era más parecido al de ella cuando se enfada. Dos veces le sujeto la mano porque se tiró en ella dos bocados, a la vez que le digo enérgicamente en voz baja: “¡No, C.!”. Le hago gestos o indicios de “silencio”, pero continua, a veces se levanta y la siento dándole una revista, la hojea pero continua cantándose, con lo cual se altera la atención de los demás. Le cojo unas patatillas y la tomo en brazos. Si se queda callada, le doy un trocito pequeño de patata y así en varias ocasiones. Lorena que nos ve y está a nuestro lado me pide un trocito de patata y le digo que ella es más grande y que atienda a Lola, “s,s,....” y señalándole con el dedo a Lola.” Plantilla diario, 86.

“El discurrir de la actividad es sosegada y espontánea por parte del alumnado. Cada uno/ a estaba con interés en lo suyo. Lola y yo aprovechamos para manipular la cámara de vídeo que había llevado. Los niños nos ven pero no alteran, ni modifican sus conductas, siguen cada uno a lo suyo. Me extraña este clima de la aula a pesar de estar las dos manejando y probando la cámara (aunque sea sin cinta) de vídeo, teniendo en cuenta lo ocurrido la vez anterior que también fue Rogelio, ...” Plantilla diario, 108.

“Mientras tanto F. corría de un lado a otro, intentó varias veces escalar la malla metálica que les separaba de la zona de recreo de los mayores, zarandeo una papelera, tiró a algunas niñas de los pelos y a una le quitó el coiletero, reía, corría a su aire, pegó a un niño que se acercó a mí llorando diciendo que “mi niño le había pegado”. Regañé a F. Al mismo tiempo, se acerca un alumno del aula de Lola “Juan Antonio” que el primer día que asistió F. le regaló un dibujo, a decirme que es que estos niños le estaban pegando a F. “a tu niño”. Otro me dijo que le tiró del pelo y le quería quitar su gorra (visera), yo le dije que lo...” Plantilla diario, 6.

“Un poco después se produce un incidente, problema de conducta o pelea entre

Adrián y Azahara en el que interviene la Sta. Dori. Adrián manifiesta una conducta de rabieta continuada. Ella lo pone de pie y lo aísla un poco.” Plantilla diario, 188.

“Luego veo que M. está rodeada de otro grupo de niños (casi todos, por no decir todos) que la azuzan y se meten con ella riéndose, “fea, fea”, le dicen y en otro momento escuche “gorda”. M. en un momento se lleva las manos a los ojos y hace el gesto como de llorar. Me acerco y...” Plantilla diario, 6.

“En el recreo no se producen incidencias, ni problemas. No hay peleas, disputas, conflictos y se ve a todos/ as contentos y distraídos, activos.” Plantilla diario, 176.

Categoría Coordinación.

La quinta categoría con la que nos encontramos a través de la técnica diarios es Coordinación.

En esta categoría vuelve a darse una situación similar a la descrita en las anteriores categorías, su mayor valor está en los diarios (primera técnica para la categoría Coordinación) y a gran distancia de los valores que alcanza en la técnica cuestionarios (segunda técnica para esta categoría) y en la técnica entrevistas (tercera técnica para esta categoría). Por otro lado la distancia entre los valores de la segunda y tercera técnica, cuestionarios y entrevistas, en esta categoría es mínima. Volvemos a encontrar que la explicación está en el componente eminentemente práctico de este aspecto en la EC y en que en la definición de esta categoría queda contemplada la posibilidad de registrar en ella estos aspectos prácticos de la EC. Como el instrumento de recogida de información que refleja por excelencia las situaciones de la práctica de la experiencia EC es el de los diarios, éste se coloca también como primera técnica en la categoría Coordinación a mucha distancia de los demás instrumentos utilizados. Aunque también existe la posibilidad de que personas directamente participantes en esa práctica tanto en el CE como en el CO pudieran hacer referencias a situaciones de esta categoría en los cuestionarios, segunda técnica para la categoría que describimos, y en las entrevistas, tercera técnica. En cuanto a la superioridad en el valor alcanzado por esta categoría en los cuestionarios, tenemos que comentar que no hay que descuidar la consideración de que en esta técnica no se han categorizado las cuestiones o preguntas a excepción (esto ya se ha comentado al nombrar en páginas anteriores los principios que junto al sistema de categorías nos han servido de pautas para el análisis cualitativo de los datos) de la cuestión número 15 que tiene diferentes apartados, de los cuales uno de ellos hace referencia a la “coordinación pedagógica entre el profesor de apoyo y el tutor”, esta unidad textual ha sido categorizada en la categoría Coordinación.

De la lectura de los datos de esta categoría en el campo contenidos a través de los diarios podemos vislumbrar como resultado interesante de los aspectos organizativos de la práctica de la experiencia EC que en su desarrollo se ha tenido un especial interés por facilitar la intercomunicación fluida y detallada referida a cualquier alumno/ a participante en la EC y/ o tema relacionado con la experiencia, así como a las diferentes opiniones que los participantes adultos por el CO y CE pudieran generar con relación a cualquier aspecto de la misma. En estos intercambios continuos de información interesante para el desarrollo adecuado de la EC destacan la comunicación de la tutora del CO con la profesora del CE encargada de la EC, situación que incluso

se ha llevado a cabo fuera del contexto y horario escolar. También ha sido importante la comunicación de la profesora del CE en la EC y las alumnas prácticas del CE que la acompañaban en el funcionamiento de la experiencia, así como la comunicación de esta profesora con el resto de profesionales del CE que han participado alguna vez en la práctica de la EC y con otras profesoras del CO. Estas afirmaciones quedan ilustradas con los ejemplos que presentamos escogidos de los diarios:

“Se lo comento a Lola y ella dice que nos están viendo a nosotras. El otro día entró un profesor o alguien nuevo, también se puso fija y la atención se desvió por el tiempo y maniobras que esta persona ajena a la dinámica habitual realizaba para montar el trípode, artefacto, por otro lado también nuevo para ellos. Hay que decir que como decidimos tomar tomas cortas y no sesiones completas, descartamos la posibilidad de grabar con la cámara fija en el trípode. Y ese día estábamos manejando el vídeo de un sitio a otro. También me dice que están acostumbrados a verme con la cámara de fotos cada dos por tres. Y por nuestro cambio de opinión sobre este tema el sábado pasado, así como, teniendo en directo esta experiencia de la prueba de nuestra manipulación de la cámara de vídeo en la aula y que todo siguiera como si no la estuviéramos manejando, nos posicionamos más y definitivamente por realizar las grabaciones nosotras y de la manera que habíamos decidido, estábamos de nuevo las dos totalmente de acuerdo.

Ella me da la programación didáctica que ya han comenzado...” Plantilla diario, 108.

“La sandía no la termina y después de hablarlo con Lola, decidimos que la lleve y la termine en la aula del CE en otro momento.” Plantilla diario, 111.

“Por el camino le pregunto a Belén, si le importa que grabe parte de su clase, si se dieran las condiciones para poderlo hacer. Ella me responde que no tiene ningún problema, que además la clase de hoy se prestaba a ello, iban a cantar canciones y a moverse bastante.” Plantilla diario, 111.

“...le hago indicaciones a Ana para que continúe ella proporcionándole ayuda física a C. en el desarrollo de las actividades.” Plantilla diario, 111.

“Le doy los boletines informativos del trabajo escolar correspondiente al 2º trimestre que he elaborado para los alumnos / as de los cuales soy tutora y que participan directamente en esta experiencia de "Escuela Compartida" y leemos juntas la parte en la que se refleja la información que sobre la participación de cada niño/ a de ellos/ as les he escrito a sus padres para que ella manifestara su opinión con relación a la misma y en caso de que ella estimara oportuno realizar alguna sugerencia o modificaciones en estos boletines poder llevarlas a efecto antes de aportarlos a las familias. Ella manifiesta su conformidad con lo que en ellos se expresa.” Plantilla diario, 126.

“Ella y yo comentamos un poco el tema del uso de los medios tecnológicos, audio y cámara de fotos en la aula que no terminan de ser unos elementos con los que lleguemos a mantener una perspectiva común plena y por tanto su uso sigue siendo susceptible de mejoras para que no se produzcan posibles interrupciones en la dinámica general de trabajo e interacción de la aula. Perspectivas que ha apuntado ella en alguna ocasión.

También comentamos un poco, intercambiando rápidamente nuestras opiniones sobre las notas de prensa publicadas en los periódicos de La Voz de Almería y el Ideal de Almería en referencia a La Jornada De Convivencia De "Escuela Compartida" del 05-04-00.

Lola me repite la idea que ya me comentó el citado día, en la Jornada De

Convivencia, sobre la necesidad de tener una reunión con todo el grupo de "Escuela Compartida" del CE para poder conocerlos a todos directamente y hablar tranquilamente de su perspectiva de la experiencia. Así como para posibilitar una mayor coordinación y consideración de su visión en temas relacionados sobre todo con la publicidad y divulgación de la experiencia, ya que ella consideraba que estaba tomando dimensiones de más envergadura de las que había imaginado en un principio y todo ello de una manera muy rápida, que notaba que todo iba "muy deprisa", y que ella necesitaba un tiempo para ir asentando la evolución y los diferentes cambios..." Plantilla diario, 126.

"Lo hablo con Lola y quedamos para el viernes a las 10h. cuando en su aula terminen la clase de Religión, para hacer todos juntos el trabajo manual que tenemos pendiente desde la semana pasada de las flores con el cartón de huevos y las pajitas." Plantilla diario, 121.

"Lola me explica que hoy había tenido que modificar las actividades porque la profesora de Religión con la que la aula tenía la clase de 9 a 10 h. había faltado, por lo que estaban en la realización de un dibujo sobre lo que más le había gustado a cada uno de las diferentes actividades desarrolladas el miércoles en el C. E. E. en la Jornada De Convivencia." Plantilla diario, 122.

"Mientras juegan me acerco a Lola y comentamos el tema pendiente sobre como abordar el martes que viene la exposición a los padres de la experiencia "Escuela Compartida", que ellos han elegido y solicitado como una de las charlas-coloquios a desarrollar este curso con motivo de la "Escuela de Padres" del CPEE "Princesa Sofía". Ella me dice que como ya estuvo en la información que dimos a los padres con motivo de la Jornada de Educación Especial organizada por FAPACE el 04-03-00, esta vez se va a quedar en la clase. Coincidimos en que seria oportuno que en la exposición pendiente se pudiera dar cabida a otras personas relacionadas con dicha experiencia y participantes en la "Escuela Compartida". También cambiamos alguna opinión sobre sugerencias de posibles mejoras para la práctica de esta experiencia cara al curso escolar que viene si logramos darle continuidad a la misma, entre ellas, posibilitar que la profesora del CE que acompaña diariamente a los alumnos/ as del centro al CO varíe para ir abriendo la experiencia, para ir consiguiendo transformar lo que en un principio se pudo llevar a la práctica desde una iniciativa personal hacia la consecución de que ésta sea una respuesta institucional que el CE ofrezca al alumnado que pueda necesitar este tipo de respuesta educativa combinada dentro del horario lectivo entre el CE y C O. En este aspecto coincidimos las dos tutoras y yo aprovecho para comentarle que este tema ya lo hemos tratado en el Grupo De Formación y nos hemos mostrado de acuerdo, considerando, que esta perspectiva sería muy oportuna.

También me comenta que otro tema que podría admitir una reestructuración podría ser las horas de incorporarnos a la actividad del CO, los días que vamos antes del recreo. Dejamos estos temas para tratarlos más detenidamente por todos los miembros del Grupo De Formación en una próxima reunión que mantendremos con ella el 10-5-00 a las 16 h (miércoles).

Lola me expone la idea que a ella le motiva en su participación dentro de la experiencia "Escuela Compartida" y consiste en que ésta consiga sensibilizar al profesorado y profesionales en general, tanto en su centro como en el mío, para que mejore la situación educativa del alumnado integrado en las aulas ordinarias. Siendo un reto, pero por el cual se pueda avanzar en el largo camino de una práctica educativa de

la educación en la diversidad, consiguiendo trasladar este termino tan asumido en el ámbito administrativo y profesionalmente, sobre todo en el ámbito teórico, al terreno de la realidad, el de la práctica escolar.

Lola apunta que lo verdaderamente importante y significativo, que marca, es el hecho de “tener un conocimiento profundo del alumnado, conocer muy bien al alumno/a que participa en este tipo de experiencias”. “Totalmente de acuerdo con ella”. Plantilla diario, 142.

“Cuando luego le pregunto a Ana si se notó mucho la incorporación de A. en la aula, o si se interrumpió la actividad por su llegada, ésta me cuenta que no porque al coincidir con la llegada...” Plantilla diario, 146.

“Ya lo había hablado con Lola y habíamos quedado en que el miércoles nos veíamos de nuevo.” Plantilla diario, 149.

“Lola me explica que es una actividad que había iniciado con él el mes de noviembre y ha ido desarrollando poco a poco de forma continuada a lo largo del curso. Que le servía como trabajo para ver el proceso, los pasos que el niño en edad de educación infantil sigue en su evolución de elaboración de cuentos. ... Lola me comenta que es un niño muy perfeccionista, que se agobia y se pone nervioso al exigirse así mismo mucho, y que con ella no se daba este tipo de conducta que había manifestado hoy.” Plantilla diario, 138.

“Lola se sienta enfrente de mí en la mesa amarilla y le comento que hoy ha ido al CE la madre de A. a recoger el informe de escolarización aconsejada por el psicólogo del centro para su hijo para el curso que viene, en el que se opta por la “integración”. Lola me manifiesta su acuerdo y me dice que en realidad es que es un niño que se adapta e integra muy bien: “Míralo, él solo entre los demás con los cuentos”, y me comenta, “mejor que María”.” Plantilla diario, 140.

“... por lo que le digo (gesticulando) a Ana que la saque a dar un paseo y que vuelva dentro de un rato.” Plantilla diario, 170.

“Viéndolo con su gorro, emitiendo sus sonidos guturales de alegría, sonriendo, M. Ángeles que está enfrente, profesora de otra aula de infantil del “S. Luis”, nos manifiesta a Lola y a mí, refiriéndose a F.: “¡Hay que ver, los ves así con todos los niños, y como uno más, ya no los ves distintos!”. Yo le digo que esa apreciación inicial la tenemos por no estar acostumbrados a verlos entre todos los niños/ as como cualquier otro, y como consecuencia de su aislamiento para su atención educativa aparte, segregados de la dinámica general. Pero que una vez que los tratas y los tienes todos los días cercanos, pierdes la visión de cómo si se tratasen de niños especiales, o muy diferentes al resto. Para apreciar (querer), lo primero que se necesita es conocer, y para conocerlos, hay que entrar en contacto con ellos y tenerlos cercanos y no apartados, segregados como casos especiales.” Plantilla diario, 186.

“Lola me dice que el jueves próximo tienen una visita a la granja de Ana y J. Carlos, que son primos y que antes de llegar nosotros habían estado comentando los animales que tenían, junto con el comienzo de la elaboración de una ficha para la observación del animal que elijan ellos por parejas. Copio en una hoja de la pizarra los aspectos a recoger en la ficha para comentárselo a Paqui (tutora en el CE de A.) y que lo

trabaje ella también allí, así como yo con M. Lola me da su programación n ° 10 “ El León”. Plantilla diario, 152.

“Lola me comenta que como ya queda poco para las vacaciones, en los días que faltan se va a dedicar a reforzar a cada alumno/ a según vea en aquellos aspectos que conoce que lo necesita más cada uno/ a, en una función docente más individualizada: Con Álvaras el vocabulario, dedicación, apoyo especial a Lorena...; así como a organizar los archivadores, otros materiales y fichas de los niños/ as que adornan la clase cara a la finalización del curso; con lo que la dinámica general, la estructura como grupo aula con un seguimiento (dentro de la flexibilidad posible) de las rutinas habituales cambia y que de hecho ya se ha roto un poco en estos días. Me dice también que ha hablado con Cristina para que María pase más tiempo por este motivo en su aula de educación especial.

Yo le digo que si está de acuerdo, la semana próxima puede ser la última en la que desarrollemos la experiencia de la "Escuela Compartida", finalizándola el viernes próximo para reiniciarla el curso que viene si se garantiza y posibilita su continuidad, teniendo en cuenta las consideraciones que ella expresaba; así como que ya los trayectos andando se iban haciendo muy cuesta arriba con tanto calor.

Así que decidimos actuar de forma que el último día de curso que vallamos a su aula sea el viernes, 9 de junio del 2000.” ”. Plantilla diario, 180.

“Comentamos que la capacidad comunicativa de María al igual que la de F. del CE, aunque éste con unas habilidades más limitadas todavía que María, es buena, a pesar del déficit lingüístico que presentan. Destacando sus esfuerzos de comunicación y relación con los demás, que consiguen suficientemente los dos.” Plantilla diario, 180.

Categoría Sociabilidad.

Ésta es la sexta categoría en la técnica de los diarios y además presenta la particularidad de que aparece exclusivamente en este instrumento, estando ausente en las técnicas cuestionarios y entrevistas. Explicación: Nos la da la lectura detenida de la definición de la categoría Sociabilidad y se puede comentar lo mismo que se decía en la categoría Metodología, Materiales/ Funcionales, Enseñanza, Orden y Coordinación.

Podemos asegurar que el alumnado con nee intensivas en sus salidas andando diarias del CE con la experiencia EC ha visto aumentadas el número situaciones naturales para llevar a cabo conductas de iniciación/ aprendizaje, desarrollo y generalización en el ámbito de las interacciones sociales, se le ha brindado la oportunidad de acceso y acercamiento a contextos de experiencia cada vez más amplios y normalizados de los diferentes elementos sociales que configuran el barrio, la comunidad. Lo que le facilita ir construyendo un conocimiento más ajustado, adecuado y normalizado de su entorno social más próximo y cercano.

Los ejemplos siguientes de textos seleccionados de los diarios dejan evidentes estas aseveraciones:

“Al salir del centro ordinario A. observa a un grupo de estudiantes del instituto y de forma espontánea los saluda y tiró de la mano de Ana para cruzar la calle y acercarse hasta ellos. Cruzamos, pero una vez a su lado le dio como vergüenza, porque a pesar de que lo animé para que repitiera el saludo, no habló, se reía. Ellos sí le saludaron.” Plantilla diario, 144.

“Entra el señor de la moto y nos pregunta que de qué colegio somos, ...Salimos y Alberto pregunta “¿cómo se llama?”. Le preguntamos a él y dice “Juan”, A. repite “Juan”, “habas”. Le sugiero que le dé las gracias, pero lo mira y calla (es muy tímido), se las doy yo de su parte. Nos decimos adiós y contentos se monta en su moto y se aleja, después de cerrar la puerta del cortijo. Nosotros continuamos el camino hablando” Plantilla diario, 114.

“Al salir del colegio hay un grupo de niños/ as grandes en la plaza. Le sugiero a F. que los salude, le ayudo físicamente. Yo verbalizo en voz alta al mismo tiempo: “Hola, hola”. Ellos sonrían y corresponden imitando el gesto de “hola” de F.

Seguimos y al cruzar un coche nos deja paso en el paso de peatones. F. se vuelve y sonriendo le dice “adiós” con su mano de manera espontánea.

Nos cruzamos con una chica y M. por propia iniciativa la saluda: “Hola”. “Hola” le responde ella mientras se aleja.

Vemos a lo lejos al cartero en su moto. Lo saludo, él nos pita y saluda con un movimiento amplio de mano. F. no saluda, se queda parado observándolo detenidamente a pesar de que le animo a que salude.

Seguimos y nos encontramos con un grupo de 4 niños (3 niños y 1 niña) de unos once años. F. desde que los ve, empieza a gesticular y mover su mano, emitiendo sus sonidos guturales característicos mientras avanzamos, para llamar su atención. El grupo nos mira atento. F. se acerca a la niña y yo le proporciono guía manual para realizar el gesto de hola, como antes, al mismo tiempo que digo: “Hola, hola”. Ellos corresponden sonriéndole e imitando el movimiento de saludo. F. le tiende los brazos a la niña. Yo le digo que le quiere dar un beso. Ella se agacha y F. le pega su cara contra la de ella. M. que venía con Ana por detrás les dice: “Hola, adiós”. F. hace el gesto de “adiós”. Ellos también se despiden con la mano y diciendo “adiós”. Continuamos el camino...” Plantilla diario, 174.

“A la salida nos despedimos del abuelo que con frecuencia espera para recoger a su nieto/ a. F. le ríe y mira, pero a pesar de sugerirle y animarle que saludara, no hace el gesto de “hola” o “adiós”. Seguimos y nos encontramos a nuestro amigo el cartero. Lo saludamos diciendo “hola”, a F. le proporciono guía manual para realizar esta acción. Nos dedica unas palabras y al continuar nos despedimos diciendo “adiós”. F. ahora sí se despide con su mano por propia iniciativa y se vuelve varias veces a seguir gesticulando “adiós”. C. no interacciona, sólo mira de vez en cuando.” Plantilla diario, 182.

“Vemos antes de llegar a nuestro amigo el barrendero. Lo saludamos. M. también y conversan un poco, momento que grabo de nuevo. Nos despedimos todos verbalmente y M. al mismo tiempo, gestualmente con su mano.” Plantilla diario, 172.

“Nos encontramos a Carmen, una educadora del CE y nos saludamos. A. y M. le dicen “hola” verbalmente. Ella les pregunta que a dónde van y A. le contesta “cole”, “vamos corriendo”. Le decimos “adiós” y seguimos. Al llegar junto al colegio “S. Luis” también nos cruzamos con el barrendero, al que ya habíamos visto en alguna otra ocasión en nuestros caminos de ida y vuelta de un colegio a otro.

A. se acerca al contenedor que llevaba señalándolo y diciendo “¿qué es?”. Yo le digo que el cubo de la basura y el señor le dice que no lo toque que está sucio. Le

decimos “adiós” y él también se despide de nosotros. Vemos al grupo de niños/ as mayores que esperan sentados en el parque. Les sugiero a los niños que los saluden y le digan “hola”. A. y M. lo hacen, unas veces verbalmente y otras gestualmente, espontáneamente y/ o con la ayuda manual de Ana.

José mira la acción cogida de la mano de Trini. ... Seguimos y vemos por un agujero de un muro que nos pilla de paso a un grupo de cinco o seis años de 12 a 14 años. A. se para a mirarlos y le digo que les pregunte qué hacen. A. dice a su modo pero entendiéndosele “niños”, “qué haces”. Yo me dirijo al grupo de niños y les digo que qué hacen y por qué no están en su cole. Uno me contesta que se le ha hecho tarde, durmiendo. Yo le digo que mañana se levante antes y se ponga el despertador. Nos despedimos y seguimos el camino. ... Nos cruzamos con varias señoras mayores, vecinas y nos saludamos. M. de forma espontánea, también lo hace diciéndoles verbalmente “hola” o “adiós”.” Plantilla diario, 128.

Categoría Otra.

En el séptimo lugar dentro de la técnica diarios tenemos a la categoría Otra. Ésta es una categoría amplia por definición, en ella se recogen distintos aspectos relacionados con la EC, pero todos ellos tiene un cariz eminentemente práctico: aspectos relacionados con la investigación de la misma, aspectos de obstáculos/ barreras arquitectónicas en los trayectos, aspectos relacionados con medidas adoptadas en el funcionamiento de la experiencia según la situación de apoyo grupal en un momento dado en el CE entre otras posibles y los escenarios de reuniones que la coordinadora llevó a cabo con la tutora del aula de educación infantil colaboradora fuera del horario escolar y del contexto físico del colegio.

Esta categoría alcanza un valor considerable en los diarios, también primera técnica para la categoría Otra, separándose mucho del valor que consigue en las entrevistas, segunda técnica en dicha categoría. Y nos encontramos con que la categoría Otra no está representada en la técnica cuestionarios. Al igual que ocurría en otras categorías que en su definición incluyen aspectos muy prácticos de la EC, podemos entender las particularidades de esta categoría en las distintas técnicas. Los valores más altos por lógica deberían recogerse en los diarios, instrumento más fiel a la realidad de la práctica de la experiencia EC, y de hecho así sucede, pudiéndose dar la posibilidad de que profesionales participantes directos en el CO o en el CE optasen por comentar, al manifestar alguna opinión sobre las distintas cuestiones de las entrevistas y cuestionarios, situaciones reales vividas en la práctica de la EC y relacionadas con alguno de los grandes aspectos incluidos en esta categoría. Vemos que esto ha sucedido muy poco a través de las entrevistas y nada a través de la técnica cuestionarios.

Los datos de esta categoría nos inclinan a asegurar que las condiciones que ofrecían los itinerarios que necesariamente debíamos utilizar para acceder andando al CO y regresar de nuevo al CE no podían considerarse ni adecuadas, ni seguras, más bien se trataba de un camino difícilmente transitable, con numerosos obstáculos y barreras, y en determinados puntos del mismo con un alto grado de peligrosidad.

En cuanto al aspecto relacionado con la investigación de la EC en función de los puntos que de ella se consideran en esta categoría resulta que:

Tanto la profesora del aula de infantil del CO como la coordinadora ejecutaban labores de recogida de información usando los medios tecnológicos de observación

que disponían, fotografía y/ o vídeo. También acordaron entre ellas que la tutora del aula de infantil colaboraría distribuyendo los cuestionarios destinados a los padres/ madres del alumnado de su tutoría en el momento más idóneo para ello, una vez que la coordinadora se los proporcionara.

La observación tecnológica a través del vídeo fue tema de reflexión entre las tutoras del CE y CO para poderla llevar a cabo haciéndola lo más ajustada y compatible posible con las situaciones educativas, con vistas a lograr la mínima alteración de la dinámica de interacción y trabajo del grupo aula.

Las observaciones externas de las conductas de iniciación a la interacción social de C., José y F., las realizaron las alumnas prácticas de la UAL asignadas a la tutoría de la coordinadora en el CE en los momentos y contextos que se habían seleccionado y determinado para ello.

La manera de ejecutar estas labores de observación externa de tres de los alumnos/ as del CE sufrió modificación, una vez que éstas se habían iniciaron. La reestructuración en la práctica de estas observaciones externas, fue sugerida por la tutora del aula de infantil del CO en una de las reuniones que mantuvo fuera de horario y contexto escolar (25 de marzo de 2000) con la coordinadora, con el fin de adecuarlas lo máximo posible al ambiente natural y clima de interacción grupal del aula, así como a la dinámica habitual de trabajo en ella.

También podemos concluir que los escenarios en los que se produjeron los encuentros extras entre las dos tutoras del CO y CE fueron cafeterías.

Así como que cuando por algún motivo puntual la profesora del aula de infantil del CO no pudo asistir al centro, la práctica de la EC ese día se suspendía, esto sucedió en muy contadas ocasiones; además de que en alguna ocasión hubo que tomar esta medida porque la coordinadora tuvo que permanecer en el CE y no era posible su salida al CO para desarrollar la EC, por ser necesaria su permanencia en el CE para que el normal funcionamiento de éste no se viera alterado, requisito que se estableció a la hora de que el director del CE redactara informe favorable para el funcionamiento del Grupo de Trabajo “Escuela Compartida” (se adjunta documento), o debido a que se requiriese su participación en alguna labor de colaboración del CE en la Escuela de Padres, como en una ocasión, o porque nuestro alumnado del CE participante directo tuviera los permisos familiares de participación en actividades extraescolares de salidas/ excursiones incluidas en el PAC del CE. Un día el funcionamiento cotidiano de la experiencia EC se hizo excepcional y ésta se desarrolló en el CE, el 05 de abril de 2000, al haber programado el GFC “Escuela Compartida” un día de convivencia y desayuno saludable entre el aula de infantil del CO y todo el alumnado de nuestro CE, siempre que los diferentes tutores lo estimasen conveniente, aunque no perteneciesen a dicho GFC y/ o mantuvieran una posición de neutralidad con la experiencia EC, se adjunta programa del día de convivencia y notas de prensa relacionadas con tal motivo.

Otro día se alteró un poco la organización habitual de la práctica de la EC, el único día que faltó en el CE la educadora asignada al ciclo de la coordinadora que atendía a su alumnado, Maite, y sólo un día fue suficiente para que la EC notase cuánto facilitó ella su práctica, desde el CE, sin pertenecer al GFC, de forma silenciosa y voluntaria.

Todo ello se refleja en los siguientes textos extraídos de los instrumentos de los diarios y entrevistas:

“Pasando por el paso de peatones, cuando los hay (no existen semáforos) y caminando y avanzando en nuestro trayecto por donde van los peatones, por la acera, cuando la hay, contando que para un trozo de acera que encontramos con unas características aceptables, el resto son zonas constituidas por una franja de tierra, piedras (grandes algunas), troncos de árboles, limitada/ diferenciada de la calzada con unos bloques rectangulares grandes de cemento. También hay que destacar que cuando tenemos la suerte de llegar a las zonas de aceras pavimentadas y anchas, nos encontramos con uno o varios vehículos estacionados encima de ellas que provocan que tengamos que soltarnos de la mano y pasar de 1 en 1 sujetando a A. por el cuello del abrigo o bien bajarnos de la acera y avanzar pegados al filo del bordillo, pero ya por la calzada. Y además, existen distintos puntos muy conflictivos y que presentan un gran nivel de peligrosidad (cruces de varias direcciones de vehículos), teniendo en cuenta que es una zona escolar, para más inri, no se entiende estas características tan inapropiadas de acceso a los centros educativos.

Con todas las dificultades del trayecto superadas sin incidentes.” Plantilla diario, 20.

“En los trozos sin acera, cojo a M. de la mano y ésta a F. que va por el interior, yo siempre por el exterior.” Plantilla diario, 44

“Sólo en los tramos peligrosos por falta de acera, teniendo que invadir la calzada o por no estar ésta asfaltada y encontrar obstáculos importantes, como coches aparcados o árboles grandes en su mitad, cojo de la mano a M. y ésta a F., que siempre va por el lado interior.” Plantilla diario, 45

“M. tropieza con una piedra de la acera de tierra y se cae.” Plantilla diario, 188.

“...vamos jugando cuando las condiciones del trayecto lo permiten y no es peligroso a pillar a Ana y M.” Plantilla diario, 158.

“Encuentro en un contexto informal (cafetería) con Lola para comentar nuestras impresiones sobre el discurrir de la experiencia (EC) en la primera semana de funcionamiento.” Plantilla diario, 12.

“Hoy (domingo), mantenemos una reunión en un contexto informal, una cafetería; para coordinar nuestra intervención en la “Jornada De EE” organizada por FAPACE, para el 04-03-00, y dar a conocer la experiencia EC.” Plantilla diario, 69.

“Mantenemos una reunión de reflexión sobre la práctica de la EC, Lola y yo, en un contexto informal (cafetería).” Plantilla diario, 102.

“Tomamos la decisión de reestructurar la forma de llevar a cabo las observaciones externas, así como la postura de las prácticas cuando realicen los registros, de forma que el lunes sólo registrará Ana que va habitualmente a la aula de Lola conmigo en la EC la conductas de F., en vez de ir a registrar las 2 prácticas, y aunque realice esta función específica parte de este día, yo hablaré con ella para que su dinámica de interacción sea la de costumbre o cualquier otro día que no se lleven a

cabo estos registros y que éstos sean realizados desde la participación en la actividad de ese momento como cualquier elemento personal que no desarrolla esta función de observación extra suya, en vez de sentarse apartada y observar anotando exclusivamente durante un determinado tiempo de la EC ese día. Con lo cual se pretende compatibilizar el objetivo de la investigación con una disminución de las modificaciones que ésta pudiera implicar en la práctica cotidiana de la aula. Respetándose al máximo el ambiente natural o ecológico.

El miércoles irán las 2 prácticas, porque si vienen todos los niños que participan directamente en la EC, no puedo llevarlos yo sola, ya que son 4. Trini realizará el registro de José durante el tiempo estipulado y Ana se dedicará a motivar y facilitar la integración mediante el juego de F., M. y otros alumnos/as, que lo necesitaran en un momento dado, con los demás. Y el viernes Ana de la misma forma arriba indicada realizará los registros de las conductas para C.” Plantilla diario, 104.

“hago alguna foto. Lorena y Alfonso que me ven con la máquina, me dicen que les saque a ellos. Yo les recuerdo, que ya les dije ayer que para salir en las fotos tienen que estar trabajando, porque sólo hago fotos a los niños cuando están haciendo tranquilos sus trabajos y no me dicen nada, así que si quieren salir en las fotos, ya saben qué tienen que hacer. Ellos callan, se sientan bien y siguen coloreando.” Plantilla diario, 65.

“Les enseño las fotografías del trayecto con los niños y las de las actividades de la EC en los talleres del CE, a Lola y las otras profesoras.” Plantilla diario, 67.

“Acordamos Lola y yo que la EC hoy y mañana no la vamos a realizar porque estaban programadas en el CE, desde el principio del curso, unas actividades de salidas y paseo por las calles de Almería, así como la asistencia al “Parque de Tráfico”, dentro de las Jornadas de Educación Vial anuales que se desarrollan en el colegio en colaboración con la Policía Local de Almería, en las cuales iban a participar el alumnado al que le correspondía asistir a la EC en estos dos días.” Plantilla diario, 68.

“Lola me sugiere llevar el vídeo (cámara) para normalizar las conductas de los alumnos/as y acostumbrarlos a su presencia, los martes (después del recreo) y los jueves (primera hora) de forma sistemática y que una de las prácticas, o nosotras, aleatoriamente; y realice cuando se lo indiquemos, o veamos, diferentes períodos de grabación, a semejanza de la forma que se ha utilizado la máquina de fotografías.” Plantilla diario, 89.

“M. falta. Maite, la educadora de mi aula en el CE no ha venido hoy y las dos prácticas de mi aula se quedan en el CE. Hecho que ha originado que yo tuviera que emplear más tiempo hasta poder salir del CE, en distribuir a cada alumno/a que se quedaba en el centro con sus respectivos profesores.” Plantilla diario, 89.

“Sólo faltó en una ocasión y sirvió para notar el trabajo que ella hacía, que no se notaba pero que hacía... porque nuestros trayectos al centro ordinarios eran más o menos tranquilos íbamos tranquilos ¿no?, con nuestra organización horaria pero el regreso siempre lo hacíamos al pilla- pilla, ¡corre ,corre, pilla-pilla!. El día que faltó Maite hicimos el pilla-pilla hasta la ida al centro ordinario.” Plantilla entrevista, 36.

“Primer día de la reestructuración de la observación externa. Ana sola a F.,los

lunes.

Primer día que sólo va Ana para realizar la observación externa de las conductas seleccionadas para F. Después de la reunión mantenida el 25/03/00 con Lola.” Plantilla diario, 107.

“Lola y yo aprovechamos para manipular la cámara de vídeo que había llevado. Los niños nos ven pero no alteran, ni modifican sus conductas, siguen cada uno a lo suyo.” Plantilla diario, 108.

“Trini lleva el registro de José.” Plantilla diario, 110.

“Lola en un determinado momento de la actividad hace unas tomas y grabaciones con el vídeo, que yo había dejado listo para su utilización minutos antes.” Plantilla diario, 112.

“Hoy es el primer día de grabación de vídeo en la aula de infantil, según acuerdo del 25-03-00, tras la reunión de las tutoras.” Plantilla diario, 113.

“Se realiza la observación externa de C. por Ana, únicamente. Se graba en vídeo la clase de música.” Plantilla diario, 115.

“Sigo grabando en vídeo la actividad. Lola llama a Juan A. para que me explicara, mientras grababa, lo que habían estado hablando esta mañana en la asamblea, con motivo de la “Jornada De Convivencia Escuela Compartida”, que estaba organizada para mañana día 05-04-2000. (miércoles) con diferentes actividades en el CE “Princesa Sofía“.” Plantilla diario, 118.

“No se hace la observación externa de F. por Ana, ya que no hay hoy Escuela compartida, porque se inician las actividades programadas de la Escuela De Padres Del CE “Princesa Sofía”, que se desarrollaran a lo largo del mes de mayo y hoy se tiene prevista una visita al centro ocupacional de ASPRODALBA (Asociación Pro-Deficientes Del Almanzora Bajo) en Vera, a la cual como representante del Ciclo 2, tengo que ir junto a los demás profesionales del CE y padres de la asociación.” Plantilla diario, 141.

“No vamos a la aula ordinaria, porque hay en el CE una salida programada en la que participan muchos niños /as del Ciclo II, al que pertenece la profesora tutora que baja al C.P. “S. L.”para llevar a cabo la "Escuela Compartida" y es ésta la que tiene que quedar en el CE con los niños /as del Ciclo que no van a la salida y no han traído la autorización para realizarla, ya que el resto de las tutoras de las aulas de este Ciclo participan en la salida acompañando a otros niños /as del centro.” Plantilla diario, 121.

“No se realiza la "Escuela Compartida" porque participo en la exposición y charla sobre la experiencia para la “Escuela de Padres”.” Plantilla diario, 149.

“No se realiza la E.C., por ser el día de excursión/ convivencia en el CE “Princesa Sofía” de todos los miembros/ sectores de la Comunidad Educativa: Alumnado, padres y profesionales del centro. Con esta actividad, la infraestructura grupal de apoyo a la EC en el CE se ve alterada. Y por tanto no se hace la observación externa de José por Trini.” Plantilla diario, 159.

“No hay E.C., porque Lola iba a un encuentro de lecto/ escritura organizado por el CEP de Granada y hoy por este motivo ella no iba al colegio. ... No se hace la observación externa de C. por Ana.” Plantilla diario, 161.

“Se suspende la actividad de la EC. No hay Escuela Compartida. Hoy hay programada en el CE una salida a la Diputación de Almería para ver la exposición de dibujos relacionados con las Jornadas de Educación Vial del curso 99/00. A. participa en esa salida. Además, faltan dos tutoras del ciclo 2, y tenemos que repartir al alumnado de sus aulas entre otra compañera y yo.” Plantilla diario, 187.

Categoría Suelo.

La octava categoría en la técnica diarios es Suelo. Esta categoría está presente exclusivamente en esta técnica de recogida de información, estando ausente en las entrevistas y cuestionarios, al igual que sucedía con la categoría Sociabilidad. La explicación nos la da la lectura detenida de la definición de esta categoría que se refiere a caídas, tropiezos involuntarios del alumnado con nee intensivas en itinerarios entre colegios o en el CO. Esta categoría recoge hechos reales muy determinados, por lo tanto con toda seguridad si estos hechos se han producido en la realidad de la EC tienen que reflejarse en los diarios, y eso ha ocurrido; existiendo la posibilidad de que profesionales participantes directos en el CO o en el CE optasen por comentar, al manifestar alguna opinión sobre las distintas cuestiones de las entrevistas y cuestionarios, situaciones reales vividas en la práctica de la EC y relacionadas con este punto, posibilidad que en el caso de esta categoría no se ha dado.

Se puede afirmar que el alumnado con nee intensivas del CE participante en la práctica de la EC ha sido un sufridor de caídas y continuos tropiezos en los trayectos entre los dos colegios. Todos/ as en alguna ocasión han conocido este tipo de percances en los desplazamientos entre colegios, unos más y otros menos; pero al mismo tiempo hay que decir que dadas las características tan adversas y peligrosas de los caminos que ya han sido comentadas, nuestro alumnado ha realizado dichos desplazamientos con bastante normalidad y sin grandes problemas. Dentro del contexto del CO no se han producido incidencias en este sentido, ya que los dos únicos pequeños accidentes sufridos por parte de dos de nuestros alumnos del CE se produjeron en la interacción con alumnos del aula de infantil.

Para ilustrar la afirmación anterior se han seleccionado los siguientes ejemplos:

“En el trayecto de ida se cayó 1 vez F.

En el trayecto de vuelta se cae una vez F. y una vez M.” Plantilla diario, 6.

“Alberto se cae 1 vez en el trayecto de ida.

Alberto se cae 1 vez en el trayecto de vuelta.” Plantilla diario, 8.

“En el trayecto de regreso F. tropieza y cae al suelo en 2 ocasiones.” Plantilla diario, 26.

“En el regreso C. tropieza en 3 ocasiones, en 1 de ellas está a punto de caer, pero como va cogida de mi mano, le tiro y logra mantener en el último momento el equilibrio.” Plantilla diario, 30.

Categoría Fundamentación.

Esta categoría se sitúa en la novena posición dentro de la técnica de los diarios. El valor que obtiene la categoría Fundamentación en los diarios hace que esta técnica ocupe el tercer lugar en cantidad de información referida a aspectos contenidos en dicha categoría. La primera técnica en riqueza de datos de la categoría Fundamentación es la de los cuestionarios, a la que sigue muy de cerca la técnica de las entrevistas, segunda técnica para esta categoría. Con la categoría Fundamentación se rompe la dinámica que se venía repitiendo en las anteriores ocho categorías comentadas, en las que los diarios constituían la primera técnica de información en densidad o riqueza referida a cada una, o bien era la única técnica que recogía datos de algunas de ellas, pasando ésta a ocupar el último lugar, el tercero, después de las de los cuestionarios y entrevistas; separándose considerablemente de los valores alcanzados por la categoría Fundamentación en estas dos técnicas, primera y segunda respectivamente. Esta situación que aparece con la categoría Fundamentación, que se trata de una categoría extensa, se puede aclarar si pensamos que en su definición se contemplan numerosos aspectos de la EC y otros temas educativos (educación en general, educación combinada, educación inclusiva, centros específicos...) recogidos a través de la expresión de opiniones y como se ha descrito al comentar la primera tabla "Instrumento por metacategoría", las técnicas de recogida de información que por su propia naturaleza mejor recogen en nuestro estudio las opiniones generales son los cuestionarios y entrevistas. Aunque también se hace posible que a través de la técnica de los diarios se recojan opiniones sobre los distintos puntos de la EC y/ u otros temas educativos relacionados más o menos directamente con esta experiencia, que pudieran surgir a colación de ella por parte de los diferentes profesionales del CE y/ o CO participantes en la práctica, en la realidad educativa generada en la misma. Esta posibilidad se ha dado y la técnica de los diarios recaban información de la categoría Fundamentación, pero el mayor número de datos de esta categoría no se ha recogido por esta técnica, sino por medio de la de los cuestionarios, seguida a muy poca distancia de la de las entrevistas.

De los datos contenidos en esta categoría por medio de las tres técnicas podemos extraer los siguientes resultados:

La mayoría de los profesionales tanto en el CE como en el CO piensan que no es un requisito imprescindible y/ o suficiente una formación especial o específica para llevar a cabo esta experiencia, al igual que ocurre con otras experiencias educativas más o menos similares a ella, sino que el factor fundamental reside en creer en ellas, estar convencido como profesional de la necesidad y la valía de ellas y estar dispuesto a darles cabida en nuestro quehacer educativo adoptando unas prácticas adecuadas a través de diferentes estrategias metodológicas o docentes ajustadas lo máximo posible a cada alumno/a, querer hacerlas y participar en ellas, si bien, la formación en términos generales no se puede desechar y siempre beneficia o ayuda a éstas como facilita cualquier intervención educativa no relacionada con este tipo de experiencias. Como puede apreciarse claramente en los siguientes ejemplos:

"La atención a las nee en la aula ordinaria, no es cuestión de ser super especialistas en nada, ni está pendiente de recursos especiales, requiere y es cuestión de cambios de metodologías, de que los docentes se propongan cambiar los métodos de enseñanza/ aprendizaje. En mi larga historia profesional he podido comprobar que no hay un chaval que se resista, cuando se hacen estos cambios metodológicos". Plantilla diarios, 111.

“La formación nunca termina, la formación profesional nunca debe terminar y precisamente cualquier cambio, cualquier modificación, debe ser conocida por el profesional en cuestión, entonces, formación específica... más que formación lo que se necesita es un cambio de pensamiento, un cambio de pensamiento que implique a su vez una formación importante.” Plantilla entrevista, 21.

“Yo veo más cuestión de ilusión, porque en realidad si te das cuenta todos hemos podido colaborar en mayor o menor medida. Es verdad que nosotros no sé si te das cuenta, yo no tengo nada que ver con las unidades didácticas...etc. Pero siempre se puede aportar algún tipo de...” Plantilla entrevista, 19.

“El J.E manifiesta: “No, con la experiencia y los conocimientos requeridos es suficiente para ello, si bien con el perfeccionamiento y formación mejor.”

-El D. comenta: “Preciso no, bueno sí, cuanta más formación mejor. Todo el que inicia, lleva esta experiencia es que está preparado para eso, la formación es buena.” Plantilla entrevista, 17.

“Ana dice que no es necesaria una formación específica siempre conociendo al niño y pasando esa información del niño al tutor, pero no considera necesario que la tutora del C.O sepa de Educación Especial. Si cree fundamental mantener o establecer relaciones muy buenas con el alumno/ a.

-M. Carmen manifiesta que considera que: “Es más querer que poder”, en relación a tener una especialización para participar como tutora de C.O en una experiencia de este tipo.

-Belén, sí considera necesaria en su campo de Educación Musical una preparación en nee” Plantilla entrevista, 14.

“Siempre es bueno en todo profesional preocuparse por tener una formación amplia para desarrollar nuestro trabajo, sobre todo teniendo en cuenta ya que en todas las aulas y en todos los colegios hay que atender a la diversidad, entonces hay que estar preparados con los distintos medios que tengamos a nuestro alcance ya que todo este tipo de alumnos que se integran en los colegios van a ser muy distintos y muy diversos. La experiencia lo demuestra, yo que he pasado por muchos colegios, que no es tanto tener una formación específica, muy especializada, sino tener una actitud abierta y positiva hacia este tipo de experiencias y ganas de trabajar en ellas, muchas ganas de trabajar, tener muchas iniciativas... consultar muchas cosas etc.etc...pero yo creo que trabajando y con un poco de esfuerzo por nuestra parte tenemos medios y personal de apoyo que nos pueden asesorar para desarrollar con eficacia cualquier reto que nos propongamos.” Plantilla entrevista, 11.

“Creo que sí, hay que tener un especial conocimiento sobre la problemática y metodología a seguir con este alumnado.” Plantilla entrevista, 9.

“Si la considero necesaria. Junto a una exhaustiva programación a la hora de llevarla a cabo. No cabe la improvisación.” Plantilla entrevista, 9.

“Yo, en principio, creo que no, que no se necesita ninguna formación específica. En todo caso, si la experiencia va adelante y se ve la necesidad, pues bueno. Pero no se trata de este tipo de experiencias. Lo mismo que la integración o lo mismo

que los otros movimientos sociales que ha habido, no se trata de conocimiento, se trata de disposición. Es un problema de actitud con “c” y no de aptitud con “p”, no de capacidad. ¿Me entiendes?. Es decir, estas cosas hay que ponerlas en marcha y entonces hay que tener ganas de trabajar, hay que tener ganas de moverse, hay que tener ganas de salir de la rutina, hay que tener ganas de estar despierto y hay que estar pensando sobre lo que estas haciendo. Es decir, eso lo que hace falta para hacer una experiencia como ésta.

Y una vez que la pones en marcha, como llevas todas esas actitudes abiertas, de reflexión, críticas, pues entonces te das cuenta de la carencia que tienes. Y una vez que sabes lo que te hace falta, lo buscas y lo encuentras. Pero si intentas hacer que tú, ahora no voy hacer nada porque primero me tengo que formar, entonces estas haciendo la casa por el tejado y te equivocas seguro. Porque si no te pones a andar no sabes las piedras que te vas a encontrar en el camino.” Plantilla entrevista, 7.

“Yo creo que es cuestión de actitud, de apertura, de innovación y de compartir.” Plantilla entrevista, 26.

“Yo considero que es necesaria una formación y una línea ideológica y de pensamiento clara de la educación en la diversidad, que haga que sea como la luz que ilumina, para luego llegar a prácticas coherentes con esa ideología y que hará abrir en la practica educativa metodologías en consonancia con la experiencia de la “Escuela Compartida” o experiencias de orientación inclusiva. Pero no una formación especifica en unos programas especiales, en ese sentido no.” Plantilla entrevista, 38.

Casi la totalidad de los profesionales tanto en el CE como en el CO piensan que atenderían voluntariamente en su centro y aula al alumnado con nee intensivas o de centro específico, algunos de los cuales matizan para ello que contando con los medios humanos y/ o materiales necesarios y adecuados y/ o la eliminación de barreras (A). Así como que esto podría servirles de motivación y desarrollo profesional (B). La mayoría opina que la educación del alumnado con nee no debería llevarse a cabo exclusivamente en el CE, aunque en ocasiones se expresa que salvo en casos determinados, y también se considera la necesidad de contar para poder atender a este alumnado en el CO con los medios adecuados en este centro (C).

Las opiniones que los profesionales de ambos centros manifiestan con relación a si el profesor tutor del CO tiene la preparación profesional para atender en su aula a cualquier alumno/ a con nee, varían, hay quien opina que sí, o que deberían, otros opinan que no y algunos que según las características del alumnado con nee o los apoyos con los que pueda contar. (D).

También opinan algunos profesionales que este tipo de experiencias puede o no afectar al rendimiento global del aula en función de la manera en que estas experiencias sean llevadas a cabo y/ o de las personas que las desarrollan (E). Y la mayoría opina que sí influye en el mantenimiento del orden y clima social del aula (F).

Estos resultados se constatan en las siguientes manifestaciones:

“Sí, teniendo en cuenta que necesitaran, tal vez, de un material específico y de una estructura arquitectónica (en algunos casos), de la clase,” (A/ Plantilla cuestionario, 3).

“Sí, con recursos humanos y materiales necesarios.” (A/ Plantilla cuestionario, 6).

“Sí, siempre que contara con un mínimo de las ayudas que se requieren para que todos los alumnos estén bien atendidos.” (A/ Plantilla cuestionario, 14).

“Sí, siempre que vengan con el personal suficiente y adecuado.” (A/ Plantilla cuestionario, 17).

“Con los profesionales adecuados según las deficiencias de los niños/ as.” .” (A/ Plantilla cuestionario, 25).

“La asistencia de acnees a un aula ordinaria puede convertirse en una razón de peso importantísima para la formación y perfeccionamiento del profesorado.” (B/ Plantilla cuestionario, 14).

“Sí, porque me preocuparía por asesorarme e investigar sobre todo lo relacionado con la metodología, estrategias etc para trabajar con estos alumnos.” (B/ Plantilla cuestionario, 15).

“Sí. Porque constituye un reto profesional. Hace más completa la intervención docente, pero al mismo tiempo te introduce en una dinámica de cambio, búsqueda, investigación y formación para dar una respuesta educativa lo más ajustada posible a todos los alumnos del aula.” (B/ Plantilla cuestionario, 21).

“Siempre se aprenden cosas nuevas y esta sería una ocasión con seguridad de enriquecerse con nuevas experiencias.” (B/ Plantilla cuestionario, 23).

“Salvo en casos de extrema nee (que las hay) creo que la educ. se puede llevar en un centro ordinario, pero con las condiciones anteriormente expuestas, como preparación de profesionales y de materiales y espacios arquitectónicos...” (C/ Plantilla cuestionario, 3).

“No. Además pienso que siempre habrá alguna actividad en la que puedan coincidir alumnos con NEE con otros sin NEE.” (C/ Plantilla cuestionario, 4).

“No, fuera del centro también, el medio que nos rodea es de todos.” (C/ Plantilla cuestionario, 6).

“No, la sociedad la formamos personas diversas y la escuela no puede ser mas que el lugar donde estas se conocen y aprenden a convivir.” (C/ Plantilla cuestionario, 7).

“No.” (C/ Plantilla cuestionario, 5, 6, 10, 20, 23, 24,).

“No. De hacerlo así, estaríamos “condenando” a una parte de la población a vivir y ser permanentemente marginados.” (C/ Plantilla cuestionario, 9).

“Según que tipo de necesidades educativas especiales tenga el alumnado.” (C/

Plantilla cuestionario, 10).

“Siempre y cuando al alumnado con nee se le procuren los apoyos y servicios necesarios, creo que puede llevarse a cabo en cualquier aula.” (C/ Plantilla cuestionario, 12).

“No. Por supuesto que no. Si reducimos la educación de estos alumnos al centro específico, estaremos contribuyendo a su segregación. El abrir la educación de estos alumnos a otros contextos educativos supone un paso importante para mejorar su grado de integración, que es la meta que debemos perseguir.” (C/ Plantilla cuestionario, 13).

“No. El niño de EE necesita del centro específico para la educación individual de aspectos motóricos, de comportamiento, de lenguaje, etc. Pero el niño sale de la escuela específica y se tiene que integrar en la familia, vecinos,...gente de la calle. Esta integración se puede empezar ya desde la otra escuela. En los centros que no son específicos, todas estas habilidades y conductas también se adquieren, y creo que más rápidamente por tener aparte del profesor, la influencia de los demás niños. (C/ Plantilla cuestionario, 17).

“No. Excepto algunos niños/as muy profundos.” (C/ Plantilla cuestionario, 25).

“No a tiempo total.” (C/ Plantilla cuestionario, 25).

“No, porque se reduce el modelamiento o imitación de alumnos “normales” y los normales tampoco aprenderán a aceptarlos y comprenderlos.” (C/ Plantilla cuestionario, 26).

“Sí porque tiene los conocimientos y preparación de base o al menos la debería tener. El resto debería buscarlo u ofrecérselo otros profesionales del contexto educativo.” (D/ Plantilla cuestionario, 9).

“No, en la mayoría de los casos los profesores tutores no están preparados para alguien de EE, es un mundo aparte.” (D/ Plantilla cuestionario, 3).

“No.” (D/ Plantilla cuestionario, 5, 10, 11, 24,).

“En principio creo que sí, y “cuando se quiere” la oferta de oportunidades de formación actuales es casi ilimitada.” (D/ Plantilla cuestionario, 7).

“Unos sí y otros no.” (D/ Plantilla cuestionario, 10).

“Creo que sí, los niños con nee son alumnos mas de la clase que se encuentran en un nivel diferente del currículo escolar. Solo necesitará personal especializado en aquellos temas que los distinguen del resto de niños (logopeda, fisioterapeuta, educador, psicólogo...etc).” (D/ Plantilla cuestionario, 16).

“Creo que un profesor está o debería estar capacitado para adaptar la educación al niño según el nivel que tenga. Sólo son unos niños más en clase con otro nivel. Además, tendría el apoyo siempre del profesor preparado en EE” (D/ Plantilla

cuestionario, 17).

“En líneas generales, no. Para ello se tendría que tener una formación inicial que contemplara la educación en valores y diversidad en las diferentes especialidades. Si bien a través de la formación permanente se puede ampliar la preparación en este sentido. Tampoco se puede perder de vista que aunque la preparación siempre es positiva, para atender a cualquier alumno con nee en el aula lo verdaderamente importante y determinante es estar dispuesto voluntariamente a ello, querer, aquí también nos encontramos con que “si quiero, puedo y lo hago”; junto a que se disponga de los recursos humanos y profesionales necesarios para garantizar una respuesta educativa satisfactoria a todo el alumnado del aula.” (D/ Plantilla cuestionario, 21).

“Supongo que estará en función de la discapacidad.” (D/ Plantilla cuestionario, 23).

“Sí. Con los apoyos y directrices adecuadas según las necesidades.” (D/ Plantilla cuestionario, 25).

“No en algunos casos, aunque es cuestión de actitudes y compromisos más que de preparación.” (D/ Plantilla cuestionario, 26).

“Como cualquier otra experiencia, depende de la eficacia de los que la realizan.” (E/ Plantilla cuestionario, 9).

“Bien planteadas, no creo que necesariamente tenga que bajar el rendimiento en un aula ordinaria.” (E/ Plantilla cuestionario, 12).

“No creo que afecte en nada. La clase puede seguir su curso normal, sin que haya modificaciones, por el hecho de llegar unos cuantos niños más; para esto es importante la labor de los profesores que los acompañen. Deben controlar y procurar compartir las tareas que se estén ejecutando en todo momento.” (E/ Plantilla cuestionario, 17).

“Estas experiencias no afectan al rendimiento global de la clase por sí solas. Suele comentarse que ellas influyen negativamente en el rendimiento general del aula, bajando niveles, pero yo no estoy de acuerdo con esta opinión, y he podido observar directamente en la práctica escolar que ello no es así. La escuela compartida se ha estado llevando a cabo en el aula de infantil desde el 10 de enero y a la fecha de hoy 16 de mayo, dicho aula mantiene un clima social bueno y un ritmo de rendimiento y formación en sus alumnos/as satisfactorio. Esa es la percepción que tengo del aula. Pero es que en estas mismas líneas se manifiesta también la tutora responsable de dicha aula, que en numerosas ocasiones me ha expresado que el nivel de rendimiento de su aula no había bajado con la presencia del alumnado del centro específico que acude a ella para completar allí sus diferentes actividades educativas, siguiendo cada niño/ a de su aula su ritmo de evolución personal.” (E/ Plantilla cuestionario, 19).

“Si está agrupado por madurez y asiste a tiempo parcial, creo que no interfiere en dicho rendimiento.” (E/ Plantilla cuestionario, 25).

“Si existe una buena preparación y organización de la clase no tiene porqué

influir; no obstante en toda experiencia siempre hay un periodo de adaptación.” (F/ Plantilla cuestionario, 3).

“Influir, claro que influye: enriqueciendo los valores humanos de todos los que intervienen. En cuanto al orden todo depende de quién lo lleve y cómo lo haga.” (F/ Plantilla cuestionario, 4).

“La heterogeneidad de un grupo, puede influir negativamente en el clima social si los responsables del mismo no tienen una actitud abierta y utilizan estrategias que lo impidan.” (F/ Plantilla cuestionario, 7).

“Sí influye. La inclusión de alumnos con tan graves nee con sus limitaciones conductuales son un elemento que se haría notar en el clima social de la clase. La valoración positiva o negativa dependerá fundamentalmente de cómo se canalicen estas nuevas experiencias.” (F/ Plantilla cuestionario, 9).

“Depende de la manera de realizarla.” (F/ Plantilla cuestionario, 10).

“Sí.” (F/ Plantilla cuestionario, 10, 25).

“El orden y el clima social puede ser bueno, vayan más niños o no; todo depende del buen hacer de los profesionales que acompañen a los niños.” (F/ Plantilla cuestionario, 17).

“Este tipo de experiencias influyen tanto en el mantenimiento del orden como en el clima social del aula. Y su influencia en estos dos aspectos está muy mediatizada tanto por los planteamientos teóricos, pensamiento o filosofía de los profesionales de la educación que atienden o participan en ellas, como por los aspectos prácticos o de intervención profesional de dichos docentes (metodológicos). En cuanto al orden, pienso, que pueden propiciar el que éste se altere en ocasiones con la manifestación de algunas conductas desadaptativas por parte del alumnado con nee intensivas (dependiendo de cada caso concreto), si es que éstas llegan a producirse. También las conductas desadaptativas o irregulares pueden manifestarla el alumnado sin nee intensivas compartan o no parte de su tiempo escolar lectivo con el de nee intensivas. En este aspecto, una vez más es determinante la intervención docente, que ha de basarse en el conocimiento profundo del alumnado, para poder anticiparse a determinadas conductas de ellos/as, así como en una capacidad de actuación- mediación rápida y adecuada una vez que éstas se manifiestan. Ello requiere por parte de los docentes una determinada actitud, así como la posesión de iniciativa y recursos, didácticos, organizativos y personales. En cuanto al clima social del aula, la influencia puede ser enriquecedora y positiva para todo el alumnado con o sin nee, con mucha frecuencia; ya que la simple presencia del alumnado con nee intensivas puede despertar y transmitir en el resto del alumnado el valor de “necesitar ser necesarios”. Claro que para ello es imprescindible (de nuevo volvemos a los adultos docentes) que los profesionales de la educación perciban y admitan este valor como tal y manifiesten una actitud positiva hacia el alumno/a con nee intensivas basada en la alegría, colaboración y fomento de su participación en las actividades, respeto y valoración de las diferencias, la ayuda y la amistad, así como en la convicción de que también él/ella es un ser capaz de aprender y obtener sus éxitos y aprendizajes. Y esta actitud, como tantas otras en las que ejercemos

la función de modelos se transmiten a nuestro alumnado” (F/ Plantilla cuestionario, 20).

“Puede que al principio se establezca cierto desorden, pero se irá reduciendo a medida que se vayan conociendo los alumnos.” (F/ Plantilla cuestionario, 26).

Por otro lado todas las madres/ padres del CE se muestran interesados por los temas de educación especial, interés motivado con frecuencia por la creencia en que el conocimiento o desconocimiento de éstos puede tener consecuencias directas en sus hijos/ as (A). Casi todos exponen que el alumnado con nee no debería recibir exclusivamente su formación dentro del CE y algunos hacen una excepción en determinados casos (B). Ésta es una apreciación muy similar a la reflejada por los profesionales en ambos centros, con relación a esta temática. A continuación presentamos los siguientes discursos a modo de ejemplo:

“Sí, mi hija necesita educación especial por su minusvalía, cuanto más conocimiento tengamos mejor, podremos ayudar.” (A/ Plantilla cuestionario, 31).

“Sí, porque tengo una hija de deficiencia, y se puede beneficiar bastante.” (A/ Plantilla cuestionario, 29).

“Sí. Porque puede ser buena para el avance de nuestros niños.” (A/ Plantilla cuestionario, 31).

“Sí. Porque soy una madre afectada.” (A/ Plantilla cuestionario, 28).

“No, depende de las necesidades de cada uno.” (B/ Plantilla cuestionario, 28).

“Creo que no.” (B/ Plantilla cuestionario, 28).

“No.” (B/ Plantilla cuestionario, 29, 31).

“No, depende de la minusvalía que tenga.” (B/ Plantilla cuestionario, 30).

“No, en casos de niños profundos sí.” (B/ Plantilla cuestionario, 31).

En cuanto a las opiniones sobre si las experiencias del tipo de la EC pueden afectar al orden del aula el sentir general es que no tienen por qué afectar al orden (C). Aunque hay quien concreta algún otro aspecto relacionado con que el desarrollo de estas experiencias no afecte o lo haga lo menos posible en el ámbito del orden general de la misma.

Con el fin de ilustrar estos resultados seguidamente se escogen estos ejemplos:

“Creo que influirá algo, pero que los profesionales implicados deben procurar que sea lo menos posible.” (C/ Plantilla cuestionario, 28).

“Creo que no tiene por que tener ninguna alteración.” (C/ Plantilla cuestionario, 28).

“No” (C/ Plantilla cuestionario, 30, 32).

“No tiene porqué.” (C/ Plantilla cuestionario, 31).

Categoría Comunidad.

En la décima posición dentro de la técnica diarios nos encontramos con una categoría eminentemente práctica por definición, la categoría Comunidad, que hace referencia a situaciones y hechos de la EC relacionados con la aceptación de todo el alumnado como elementos personales de un mismo grupo, con los derechos de todo alumnado, con el respeto a las diferencias individuales... De nuevo tenemos que estas situaciones, si se han dado en la realidad de la práctica educativa de la EC se recogen, seguro, en la técnica de los diarios. Y esto es lo que ha ocurrido, dándose la circunstancia de que los únicos datos de esta categoría recogidos en el estudio están en dicha técnica, ya que la categoría Comunidad no figura ni en la técnica de los cuestionarios, ni en la de las entrevistas. El hecho de que hubiera tenido una representación en cualquiera de estas dos técnicas de recogida de información o en las dos a la vez, también habría sido posible, como ha sucedido en alguna otra categoría ya comentada, pero en esta ocasión no ha sido así y no tenemos datos de esta categoría en ninguna de ellas, como ya ocurrió con la categoría Sociabilidad y Suelo.

Con relación a esta categoría se pueden extraer estos resultados:

El aula de educación infantil, el alumnado de la clase receptora de la EC en el CO (el alumnado asignado a esta tutoría de infantil junto a María, alumna del aula específica del CO que en diferentes momentos de la jornada escolar acudía a ella) y su tutora, que ya constituía un “grupo” cohesionado, una pequeña comunidad, antes de nuestra incorporación con el inicio de la práctica de la experiencia en enero de 2000, al comenzar el segundo trimestre del curso, nos aceptó y acogió desde los inicios de la EC de manera positiva y este clima social de aceptación se mantuvo hasta el final.

En la intervención docente conjunta y colaborativa de la profesora del CE y tutora del aula de infantil del CO durante la práctica de la experiencia EC, tanto en el contexto del aula, como en el del recreo y salidas del CO compartidas, destaca el especial interés por el fomento del conocimiento mutuo, respeto de las diferencias individuales y a los derechos de todos los alumnos/ as.

Citamos como ejemplo de estas afirmaciones los siguientes discursos recogidos en los diarios:

“...que por otro lado, nuestra presencia le ha servido como prueba para comprobar que su trabajo desarrollado en los aspectos de actitudes y valores, de aceptación de las diferencias como un aspecto positivo dentro de su aula, con sus alumnos/ as desde el curso anterior, cuando los cogió con 4 años, fomentando la entrada en el aula de una niña del aula específica de su centro, ha dado resultado y puede ser considerado como un logro; y que le produce mucha satisfacción comprobar la respuesta positiva de acogida de todo su alumnado del aula con el alumnado con necesidades participando en la EC, con ausencias de cualquier conducta discriminatoria, negativa o de rechazo (recelo).” (Plantilla diario, 12)

“Me acerco y les digo a los niños que esta niña se llama M. y es una amiguita y que le llamen por su nombre o amiguita o sino no querrá jugar con ellos porque a ella no le gusta que le digan las otras cosas y se metan con ella, les propongo a ellos que se imaginen si les gustaría que alguien se dirigiera a ellos diciéndoles las cosas que ellos le decían a M.” (Plantilla diario, 6)

“Al llegar y presentar a Alberto y decirles que “habla pero está cortadillo y le da vergüenza, porque es el primer día que los ve y todavía no los conoce y es tímido. Cosa que no le pasa a F., que como no habla, muchas veces toca a alguno para llamar su atención porque no puede llamarlo y se puede pensar que le pega, y no es así” (explicando así alguna conducta del día anterior), uno de los niños se dirige a mí y me dice, cuando yo les comento que Alberto tiene la misma suerte que ellos, que pueden hablar: “¡Pues tú no tienes mucha suerte, porque pocos de tus niños pueden hablar!”. Yo le respondo que no tengo poca suerte, porque aunque algunos de mis niños no hablen, sí aprenden cosas y además sí tengo suerte “porque yo quiero mucho a mis niños y me gusta ocuparme y enseñarles a ellos”. (Plantilla diario, 8)

“Yo intervengo y le digo a Ángel que no tiene que llamarlo así, que a las personas se les llama por su nombre, que para eso lo tenemos, así que llámalo Juan A. Aprovecho para halagar y valorar públicamente delante de todos sus compañeros de mesa a Juan A., digo: “termina de trabajar Juan A., que tú eres un chico listo, guapo y que te portas muy bien”. Ángel se ríe y con actitud hiriente y de menosprecio sigue diciendo “¿sí, guapo?, gordo”, yo le digo que “no, pues mira los ojos verdes grandes tan preciosos que tiene”, Juan A. parece ensancharse, mientras me mira y sigue coloreando. Le vuelve a decir “¡ loco!”. Vuelvo a intervenir y le digo: “no te he dicho que tiene su nombre, yo también tengo el mío y me gusta que me llamen por él, Flory, y si en vez de Flory alguien me dice, loca, -Rocío y Ana ríen a carcajadas- me enfadaría y no me gustaría”. (Plantilla diario, 20)

“Una vez allí, vuelve al rincón de antes y en varias ocasiones se acerca a 3 profesoras sentadas cerca de esa zona y le toca el pelo a una de ellas. La primera vez se asusta ella un poco al acercarse por detrás y tocarle sin verlo, ni esperarlo. Le comento que le gusta jugar con el pelo y que se acerca buscando contacto físico, que es muy cariñoso, pero se acerca siempre a los adultos. Apreciación que también hace Lola que observa que esta conducta no la muestra con sus compañeros, con los otros niños. Yo le digo que así es. Él sigue contento. Un pequeño se me acerca y me pregunta: “¿cómo se llama?”, yo le digo que José.”. (Plantilla diario, 35)

“No paran de dar patadillas, no fuertes, pero sí chinchorronas a M. y A. que van delante. Opto por ponerme en medio y llevar a cada uno de una mano, separándolos más de M. y A. Entonces Juan, empieza a llamar a M., “¡M.!”. Ella se vuelve diciendo “¿qué?”. Entonces él mira a Manolo y le dice “¡Dios qué fea!” en 2 o 3 ocasiones. Yo le digo que M. no es fea, que no se es feo ni guapo así de fácil y ya está, que para mí M. no es fea, porque a mí me gusta M. Él dice “pues a mí no”. “Bueno, a mí, sí”...” (Plantilla diario, 59)

“Al sentarnos J. Carlos que está a su lado me dice que se siente en otro lado que tiene muchos mocos. Yo le digo que le ayudo a sonarse para limpiarse, y que tiene mocos porque está acatarrada y que yo también tengo mocos y me los tengo que limpiar cuando me pongo mala. Le pregunto: ¿A ti no te salen mocos cuando te refrías?. Él asiente con la cabeza, sonrío y no hace más referencias a este tema. C. sigue comiendo.” (Plantilla diario, 140)

“Una de ellas le dirige unas palabras a C., que canturrea y ríe continuamente (así de contenta había llegado esta mañana al cole desde el autobús). C. sigue en lo suyo

y no la mira, yo ayudo a que tenga contacto ocular con la madre, guiándole la cara pero ella la alza más mientras ríe, así que dicho contacto no se produce. Le explico a la madre que está contenta pero que está en lo suyo, en su mundo, y seguimos el camino hasta la aula.” (Plantilla diario, 146)

“A C. la ayudo a sentarse en la mesa verde, al lado de Kevin. Éste, al acercarse Lola le dice a C. que se vaya. Lola le dice que no, que ¿por qué?. Él insiste que no y Lola se sienta al lado de C. y le dice a Kevin: ”Es muy amiga y yo la quiero”. Kevin se calla.” (Plantilla diario, 148)

Categoría Valoración.

La categoría Valoración se sitúa en el onceavo lugar en la técnica de los diarios y presenta una situación parecida a la categoría Fundamentación. El valor que obtiene en los diarios hace que esta técnica ocupe también el tercer puesto en densidad de información de aspectos incluidos en dicha categoría. En la categoría Valoración la técnica que ocupa el primer lugar es las entrevistas (punto en el que se diferencia de la categoría Fundamentación) y el segundo lugar es ocupado por la técnica de los cuestionarios, existiendo una separación mínima entre los valores alcanzados por esta categoría en la primera y segunda técnica, en las entrevistas y en los cuestionarios. Sin embargo la distancia que separa los valores obtenidos por esta categoría en dichas técnicas aumenta considerablemente con relación al valor que la categoría Valoración consigue en la tercera técnica, los diarios. La comprensión de la similitud en algunos aspectos entre la categoría Valoración y la categoría Fundamentación puede encontrarse si pensamos que al hacer una valoración lo que hacemos es emitir una opinión evaluativa y/ o con juicio de valor, pero al fin y al cabo una opinión, y éstas se recogen especialmente por medio de las técnicas de recogida de datos de las entrevistas y cuestionarios, aunque la técnica de los diarios no tiene por qué estar exenta de ellas, ya que ésta pueden contener información emitida por algunos de los profesionales participantes que esté incluida en la categoría Valoración y de hecho así ha sucedido, aunque la cantidad de este tipo de información obtenida por los diarios sea bastante inferior a la cantidad que de esta información se consigue por las entrevistas y por los cuestionarios.

Consultando las unidades textuales registradas en esta categoría se puede concluir lo siguiente:

El funcionamiento en la práctica escolar sistemática de la experiencia EC ha sido positivo, se ha desarrollado de forma satisfactoria. La visión positiva del funcionamiento de la experiencia en el curso 1999/00 ha sido manifestada por las profesionales del CO y del CE directamente participantes en ella. Al mismo tiempo, la consideración positiva de la EC tampoco ha pasado desapercibida para el equipo directivo del CE, a pesar de su posición neutral en ella. Se citan discursos que corroboran este resultado:

“Mi balance final es que la considero muy positiva y en la línea de una escuela viva.” (Plantilla entrevistas, 9)

“Belén, en este punto expresa que en el caso que ella comentaba antes del niño sordo, Raúl, fue imposible enseñarle a tocar el pandero, pero sí se le pudo enseñar las canciones con las vibraciones guturales. Ahora que esa tarea era bien difícil hacerla

compatible con la atención a otros 15 alumnos, estando ella sola, sin otro profesor de EE. En la E.C. si había otra profesora de EE con Alberto y Carmen. Por eso opina que los resultados son positivos y sin incidencias o grandes problemas.” (Plantilla entrevistas, 14)

“Belén, Ana y todas se suman a la sugerencia de Lola en su contestación a esta cuestión y es aceptada por todas, coinciden en la importancia de garantizar los recursos humanos/ profesionales necesarios para que la atención a la diversidad en las aulas ordinarias se lleve a cabo con calidad y conseguir una atención educativa satisfactoria a todo el alumnado con o sin esas nee. Factor que ha estado presente en el desarrollo de la E.C., que a pesar de ser niños con nee intensas, no venían al colegio ordinario solos, sino con una profesora tutora del CE. Quizás este hecho ha favorecido o determinado que el desarrollo y funcionamiento de la misma en la práctica educativa cotidiana haya resultado satisfactoria. (Plantilla entrevistas, 15)

“El D. contesta: ”Sí, estupenda, las implicaciones son positivas para el centro y el alumnado.” (Plantilla entrevistas, 16)

“Porque por una parte veo muy positivo que el centro ordinario sepa lo que es un centro específico, qué tipo de niños hay, cómo puedes colaborar con ellos; y para un aula con necesidades educativas específica mucho más, yo lo veo como la forma perfecta de apertura de un centro específico alrededor y a la comunidad, y a otros colegios.” (Plantilla entrevistas, 19)

“Yo opino que tenemos la gran ventaja que no tiene otras profesoras de centro ordinario que trabajan con este tipo de alumnos, que estaban acompañados en todo momento, de su profesora tutora con lo cual el intercambio que había entre la profesora tutora de los alumnos que venían del centro específico junto con los míos, hacía que la dinámica de la clase funcionase bien y que todos los alumnos estuvieran atendidos en todo momento con lo cual ha sido una experiencia positiva favorable que...” (Plantilla entrevistas, 21)

“... lo único que quería decir ya, para terminar, es que mi impresión profesional, después de vivir la experiencia, esta experiencia docente, es que, la “Escuela Compartida” ha funcionado y ha sido positiva porque el alumnado con NEE intensivas ha seguido su evolución en todos los casos, porque no habido incidencias problemáticas ni en el contexto del centro ordinario, cuando se desarrollaba la “Escuela Compartida”, ni en los trayectos, ni en el centro específico, ni en mi ausencia con el resto del alumnado redistribuido en grupos flexibles entre otras aulas colaboradoras con la “Escuela Compartida”, porque no se ha visto alterado el buen funcionamiento de la buena marcha del aula de educación infantil y porque tampoco ha alterado, el funcionamiento de la “Escuela Compartida”, no ha alterado la buena marcha y el buen funcionamiento del centro específico. Todo el funcionamiento de las aulas y del contexto educativo del centro específico ha seguido funcionando igual. Entonces con todo eso, pensando en todo eso, lo valoro positivamente y...” (Plantilla entrevistas, 44)

Los recursos materiales no han resultado importantes, ni decisivos en el desarrollo de la experiencia y sí los recursos humanos de los que ha podido disfrutar esta experiencia. A estos últimos se les ha dado una gran importancia, hasta el punto de que las profesoras participantes directas en la EC dentro del CO y la propia profesora

responsable del funcionamiento de la EC en el CE han relacionado que esta experiencia haya sido positiva con este factor de recursos humanos privilegiados, no usual en la generalidad de las aulas ordinarias que incluyen alumnos con nee. Este resultado se refleja en los discursos anteriores y en el siguiente:

“Los medios materiales no son tan importantes, es decir, lo medios materiales no son tan importantes, pero sí los medios humanos. En cierta ocasión lo comenté... que una cosa tan simple como es ir al servicio, cuando un alumno de educación infantil o un alumno con necesidades educativas especiales tiene esa necesidad y tiene el servicio a cierta distancia, pues resulta que tu no puede desatender a esa aula para atender a esa niña o niño específico... Entonces son una serie de problemas muy simples pero muy significativos al mismo tiempo.” (Plantilla entrevistas, 22)

Los profesionales de ambos centros valoran bastantes aspectos positivos de la experiencia, entre los que destacamos los siguientes:

“...esto es una cosa que a los niños nuestros les beneficia muchísimo, el salir del centro y que el centro se abra a que entren otros niños aquí, otros centros de la zona o incluso de la localidad, de la ciudad.” (Plantilla entrevistas, 12)

“esto ha sido a base de un trabajo, de un esfuerzo muy grande por parte de las personas, de niños, no ha sido el plan de organización de un centro en el que ya está todo organizado, aunque la organización ha ido bien, porque lo hemos organizado bien.” (Plantilla entrevistas, 12)

“Pues... aunque yo no he participado en la experiencia, pues yo pienso que es muy positiva, Flory. Si porque ha sido un primer paso para que un Centro próximo al nuestro conozca cómo son los niños y...” (Plantilla entrevistas, 58)

“... como estaba todo tan bien programado...” (Entrevista Maite, 2)

“...Por suerte, no ha habido ningún incidente en todos los meses que ha durado la “Escuela Compartida” y suerte o porque el grupo lo ha organizado todo muy bien y todas las personas han sido muy efectivas.” (Plantilla entrevistas, 36)

“Positiva, pues positiva, pues que los niños se van contentos, vienen contentos. Yo no sé lo que harán, en la otra escuela, pero me imagino que tendrán actividades diferentes a éstas, que aquí están todo el día metidos, por lo menos salen, vienen más relajados.” (Entrevista Maite, 3)

“A mí me ha parecido una cosa muy buena, que los niños vayan saliendo, que salgan y que se muevan y..... como tampoco es que se deje el Centro pues aquí se pueden dar, pues las cosas más individualizadas fisioterapias, logopedias, ... todo está aquí, pero el ir a otros centros a mí me parece muy bien porque si yo tuviera un hijo así, pues me gustaría que estuviera con niños con las capacidades ya de que hablan...No sé, yo creo que los niños aprenden estando con niños más que con la profesora. Fíjate, porque la profesora les puede enseñar unas cosas pero los niños con, de, otros niños aprenden mucho. Sin embargo, con éstos de aquí, pues se limitan a lo que el profesor les quiera inculcar, no sé... con los niños es... también tienen el aprendizaje de los otros. Con los niños de su edad...” (Entrevista Maite, 4)

“Romper y ver cosas nuevas y aprender de nuevas ideas, nuevos profesionales,

contrastar con otras personas, creo que eso es muy positivo en la vida de cualquier centro y en las nuestras en concreto que es del que tratamos también. En cuanto a los alumnos pues yo, creo que las repercusiones han sido positiva, no, en primer lugar los que han salido del aula hacia el colegio San Luis, no, ya que les hemos brindado experiencias nuevas que aquí no tienen oportunidad de tener, no, yo estoy segura que han... eso les ha hecho aprender conductas menos disruptivas que las que aprenden en el centro específico, no, han conocido a otros niños de su edad, han paseado por el barrio en fin, creo que para ellos ha sido una experiencia muy rica y para el resto de niños del Princesa Sofía que no han tenido esta experiencia de salir directamente a otro centro, creo que también ha sido positiva la visita de otros niños de otros colegios, por ejemplo el día del desayuno saludable, los ratos que han venido a hacer juegos, compartir talleres... Situaciones que son muy estimulantes para niños, para nuestros chicos que tantos estímulos necesitan y además para los niños del propio preescolar del centro receptor, del Centro colaborador, creo que también es positivo. Les da las oportunidades de conocer a otros niños y que por ser sus especiales necesidades no se encuentran a diario, no, y que esto les ha supuesto que aprendan, que avancen en valores positivos, no hacia otras situaciones, que creo que eso también es una manera de aprender muy interesante para los otros niños.” (Entrevista Cati, 2)

“Valoro como positivo la normalización en el contexto de aprendizaje de los niños.” (Plantilla cuestionario, 4)

“Todo lo que suponga una integración del niño con nee y un dar a conocer el mundo de estos niños/as es muy positivo.” (Plantilla cuestionario, 3)

“Nuestros niños se pueden relacionar con otros distintos del centro.” (Plantilla cuestionario, 5)

“La posibilidad que brinda “a los que comparten” de avanzar en aprendizajes personales y en el desarrollo de una escuela inclusiva.” (Plantilla cuestionario, 7)

“La posible interrelación de alumnos con nee y otros de Centros públicos. Porque se enriquecen mutuamente” (Plantilla cuestionario, 8)

“Para los alumnos con nee se les abre una puerta hacia la normalización. Para los otros alumnos se les brinda la posibilidad de conocer otras formas de ser y vivir distintas a las suyas.” (Plantilla cuestionario, 8)

“Sus finalidades, sus objetivos, sus contenidos, su metodología, sus actividades porque buscan una educación sin exclusión de personas con NEE de cualquier C. Enseñanza Obligatoria.” (Plantilla cuestionario, 9)

“La nueva experiencia realizada, ya que los niños pueden convivir y compartir experiencias con niños de otros centros.” (Plantilla cuestionario, 10)

“La posibilidad de colaboración y conocimiento mutuo entre centros educativos ordinarios y un centro específico de EE” (Plantilla cuestionario, 12)

“Sobre todo, la posibilidad que se brinda a los niños y profesionales de ambos centros de enriquecerse mutuamente, ya que aumentan en calidad y cantidad las

experiencias y situaciones en las que se ven envueltos.” (Plantilla cuestionario, 13)

“No veo nada negativo, únicamente que esta experiencia debería consolidarse y hacerla extensiva a mas alumnos.” (Plantilla cuestionario, 14)

“El conocimiento y comprensión de los niños ”normales” a los niños con nee. Respeto a la diversidad y educación en valores.” (Plantilla cuestionario, 15)

“El que los niños tengan cada día contacto con otros que tienen adquirido el lenguaje y muchas habilidades y conductas necesarias para una autonomía, hace que a los niños de EE les sea más fácil el aprendizaje de estas conductas. Al mismo tiempo, los demás niños aprenden a convivir y a aceptarlos como otros más de sus compañeros.” (Plantilla cuestionario, 17)

“Fundamentalmente dos aspectos:

1º) Que abre una tendencia normalizada en el ámbito educativo a un sector del alumnado del CPEE “Princesa Sofía”, permitiendo el inicio y avance de la integración socio-educativa del alumnado del centro específico “Princesa Sofía”. Este era un aspecto que constituía una laguna y asignatura pendiente, todavía, del sistema educativo en la provincia de Almería.

2º) Que posibilita la paulatina apertura del CE “Princesa Sofía” a otros centros educativos de su entorno, al haber iniciado por primera vez a través de la Escuela Compartida un contacto y coordinación sistemática con uno de ellos.” (Plantilla cuestionario, 18)

“Es un enriquecimiento para los alumnos con discapacidad y para los considerados como “normales”.” (Plantilla cuestionario, 22)

“Que integra en lo posible a los niños. Creo que es lo que más se acerca a la realidad y además es un enriquecimiento para todos.” (Plantilla cuestionario, 24)

Al mismo tiempo hay que expresar que la mayoría de los profesionales de los dos colegios, CE/ CO, opina con relación a si las experiencias del tipo de la EC pueden afectar al rendimiento global del aula (A) que afectaría de forma positiva y algunos que con el orden y/ o clima social general del aula (B) ocurriría lo mismo:

“Enriqueciendo a todos los que participan en el proceso enseñanza – aprendizaje.” (A/ Plantilla cuestionario, 4)

“Supone para los niños “normales” un enriquecimiento de experiencias, conocer la diversidad de los seres humanos y, para los niños con nee significa ampliar sus horizontes.” (A/ Plantilla cuestionario, 3)

“Positivamente.” (A/ Plantilla cuestionario, 6)

“Creo que afecta positivamente.” (A/ Plantilla cuestionario, 6)

“Aplicada correctamente creo que la influencia en el rendimiento siempre será positiva.” (A/ Plantilla cuestionario, 7)

“Creo que positivo, debido a que no he participado directamente.” (A/ Plantilla

cuestionario,10)

“Enriquecedor para los alumnos/as y profesores.” (A/ Plantilla cuestionario,11)

“Muy positivamente, pues la riqueza de las experiencias y situaciones que viven ambos grupos de niños es enorme.” (A/ Plantilla cuestionario,13)

“Este tipo de experiencias si están bien llevadas a la práctica, enriquece el rendimiento global de la clase.” (A/ Plantilla cuestionario,14)

“Afecta positivamente porque el campo de acción es mas amplio para enriquecerse tanto alumnos como profesionales. No afectará negativamente siempre que el profesional tenga una buena relación con los alumnos en su diversidad.” (A/ Plantilla cuestionario,15)

“Creo que sería positivo porque supone un mayor respeto por las personas con alguna diferencia respecto a los demás.” (A/ Plantilla cuestionario,23)

“Siempre de forma positiva.” (A/ Plantilla cuestionario,23)

“Muy positivo.” (A/ Plantilla cuestionario,24)

“Mejora en general, porque el niño “normal” se beneficia de las innovaciones que se producen en la dinámica del aula.” (A/ Plantilla cuestionario,26)

“Influir, claro que influye: enriqueciendo los valores humanos de todos los que intervienen.” (B/ Plantilla cuestionario, 4)

“Sí, positivamente.” (B/ Plantilla cuestionario,11)

“Considero que puede suponer un enriquecimiento para todos los alumnos, pues en unos refuerza los valores solidarios y sociales y en otros los afectivos y el trabajo en equipo.” (B/ Plantilla cuestionario,12)

“Creo que no influye de forma negativa.” (B/ Plantilla cuestionario,23)

Los profesionales de ambos centros manifiestan entre otros los siguientes aspectos negativos de la experiencia:

“La parte negativa que veo es que depende de personas puntuales, de sus capacidades para hacer que las cosas funcionen sin variar mucho el normal funcionamiento de la clase.” (Plantilla cuestionario, 4)

“El poco interés que prestan algunos que se llaman profesionales porque les cuesta implicarse y comprometerse con los más necesitados (educativamente hablando).” (Plantilla cuestionario, 5)

“El que no haya más niños y que esto se debería de hacer a nivel del centro.” (Plantilla cuestionario, 6)

“Pueden darse errores en el desarrollo de actividades de un proyecto de E.C.,

pero, en principio, “valores” negativos no creo que tenga.” (Plantilla cuestionario, 7)

“Quizá lo más negativo sea la poca infraestructura: Traslados, personal, etc. Una experiencia como ésta necesita unos medios materiales y humanos sin los cuales no puede ser positiva.” (Plantilla cuestionario, 8)

“Su organización de manera aislada, solo por una minoría de maestros que se autoforman y en la mayoría de los casos hacen frente a prejuicios sobre los resultados de la misma.” (Plantilla cuestionario, 9)

“Nada.” (Plantilla cuestionario, 10)

“El temor del personal docente a la distorsión de su aula por el alumnado con nee, cuando el beneficio de procurar una promoción de la solidaridad y el trabajo en equipo es, en realidad, tan importante.” (Plantilla cuestionario, 12)

“El hecho de que no participe más personal de ambos centros, ya que de esta forma mejoraría la experiencia.” (Plantilla cuestionario, 13)

“Nada, ya que es una modalidad de Enseñanza, aprendizaje en la que se beneficia toda la comunidad educativa en determinadas materias del currículo escolar.” (Plantilla cuestionario, 15)

“No encuentro nada negativo. Quizás la distancia de un centro a otro; pero teniendo en cuenta que la enseñanza se impartiría en colegios próximos al específico, supone para los niños de EE una salida beneficiosa, al tener que ponerse en contacto con el ambiente de la calle.” (Plantilla cuestionario, 17)

“No le encuentro aspectos negativos después de haber participado durante cinco meses directamente en esta experiencia.” (Plantilla cuestionario, 18)

“No es negativo, pero exige un mayor esfuerzo por parte de todos.” (Plantilla cuestionario, 23)

“Nada. Debía de llevarse a cabo este proyecto en todos los centros.” (Plantilla cuestionario, 23)

“El que muchas veces no tenemos tiempo para dedicar a estos niños, porque hay demasiada diversidad dentro de una clase.” (Plantilla cuestionario, 24)

“No. Porque todos deberían hacerlo, aunque existen grandes barreras psicológicas en padres y maestros/as muy difíciles de derribar.” (Plantilla cuestionario, 26)

Llamamos la atención en lo “particular y curioso” de algunos de estos aspectos considerados como negativos por los profesionales de ambos centros participantes en la EC.

La mayoría de las madres/ padres del CE manifiesta que sus hijos escolarizados

en un aula ordinaria verían enriquecida su formación y/ o no les afectaría negativamente:

“Creo que no, al menos negativamente.” (Plantilla cuestionario, 28).

“No, todo lo contrario ganaría.” (Plantilla cuestionario, 29).

“Se enriquecería su formación.” (Plantilla cuestionario, 29).

“No Sería enriquecedor.” (Plantilla cuestionario, 31).

En cuanto a las opiniones que las madres/ padres del CE tienen sobre si las experiencias del tipo de la EC pueden afectar al rendimiento global del aula el sentir general es que el rendimiento será positivo:

“Muy positivamente ya que se educa y se vive en valores globalmente. No se limita a instruir en conocimientos.” (Plantilla cuestionario, 27).

“Positivamente.” (Plantilla cuestionario, 29, 31).

“Positivo, por el intercambio de conocimientos.” (Plantilla cuestionario, 29).

“Positivamente porque se acostumbran a convivir con estos niños.” (Plantilla cuestionario, 31).

“De igual rendimiento.” (Plantilla cuestionario, 28).

“Positivo.” (Plantilla cuestionario, 32).

Las madres/ padres del CE han valorado bastantes aspectos positivos de la EC, entre ellos ser una experiencia nueva:

“Porque considera la diferencia de las personas no como un problema u obstáculo, sino como valor que enriquece e integra a todos por igual.” (Plantilla cuestionario, 27).

“Que es una experiencia nueva y se debe comprobar cómo funciona.” (Plantilla cuestionario, 28).

“La relación con otros niños.” (Plantilla cuestionario, 28).

“La integración, porque ayuda a nuestros niños, y a los demás a valorar a todas las personas a pesar de sus condiciones. (Plantilla cuestionario, 29).

“Que los niños aprendan a conocerse y a compartir.” (Plantilla cuestionario, 29).

“Que se pueden conocer distintos niños.” (Plantilla cuestionario, 30).

“Todo.” (Plantilla cuestionario, 30).

“La integración de nuestros niños en la escuela normalizada, y el estímulo que

puede suponer para ellos.” (Plantilla cuestionario, 31).

“La relación y convivencia de niños con distintas necesidades es enriquecedor para todos.” (Plantilla cuestionario, 31).

“Porque es una experiencia nueva” (Plantilla cuestionario, 32).

“...los niños que están saliendo en este momento seguramente se están beneficiando...” (Plantilla entrevistas, 65)

Como aspectos negativos de la misma han considerado entre otros, el hecho de que no participen más alumnos/ as del CE en ella y que la experiencia no continuara:

“Puede ser negativo la no-continuidad de la Esc. Compartida.” (Plantilla cuestionario, 27).

“Quizá que no todos los niños del centro pueden acceder a ella.” (Plantilla cuestionario, 28).

“La intolerancia y rechazo por parte de niños, padres y profesores.” (Plantilla cuestionario, 28).

“Nada.” (Plantilla cuestionario, 30).

“Que no tengan posibilidad todos los niños. Porque quedan marginados.” (Plantilla cuestionario, 31).

“Tal como lo veo, no encuentro nada negativo”. (Plantilla entrevistas, 64)

Categoría Familia.

Esta categoría ocupa el duodécimo lugar en la técnica de los diarios, primera técnica para ella, y se sitúa a gran distancia del valor que adquiere en la segunda técnica que la contiene, las entrevistas, estando ausente de la técnica de los cuestionarios.

En relación con la información recogida por esta categoría en las dos técnicas en las que aparece, se manifiestan los siguientes resultados:

Las familias (madres/ padres y otros familiares) del alumnado del aula ordinaria de infantil del CO receptora de la EC constituían un elemento de colaboración habitual en las tareas educativas del aula, eran un elemento importante que favorecía la labor educativa de la tutora frecuentemente, en especial al realizar visitas y otras salidas programadas al exterior del colegio.

Esta dinámica de participación habitual del sector familia no sólo se producía dentro del aula receptora, sino que se manifestaba en las labores educativas del CO como conjunto, por ejemplo colaborando con los distintos profesionales del centro en actividades del “Día de la Cruz” y de la “Semana cultural del colegio”.

Las familias (madres/ padres) del CE constituyeron un elemento que potenció la experiencia EC, con su apoyo e iniciativas tomadas para hacer llegar la información de la existencia de ésta y darle la mayor difusión posible a la comunidad social y

escolar en general gestionando el contacto de diferentes medios de comunicación (prensa –local y regional- y radio –Canal Sur-) con la profesora del CE que realizaba la EC.

Las madres/ padres del CE acogieron con entusiasmo esta experiencia, incluso antes de su comienzo en la práctica escolar sistemática con la aportación de sugerencias, algunas de las cuales fueron tenidas en cuenta a la hora de darle forma definitiva a la organización de la misma. Y una vez iniciada mostraron continuamente su interés hacia ella, que quedó explícito, además de en el papel que desempeñaron en la realización de actividades de gestión referidas a la divulgación de la misma, al seleccionarla e incluirla en una de las charlas formativas de la Escuela de Padres del curso escolar 1999/00 el día 9 de mayo de 2000. Los componentes del GFC “EC” contribuyeron al desarrollo de las Escuela de Padres en el CE durante el curso 1999/00 con su colaboración y participación concreta en la jornada citada, en la que se aportó a las familias del alumnado del CE en general una visión global de la experiencia EC emprendida ese curso en nuestro centro con la colaboración de un centro ordinario vecino.

Estos resultados pueden contrastarse en las siguientes citas seleccionadas de entre las disponibles en las dos técnicas que contienen a la categoría Familia, diarios y entrevistas. Al mismo tiempo en los anexos se adjunta el programa del evento que hemos nombrado:

“Lola estaba delante, en primera posición con sus mapas del barrio que había preparado una madre de los niños de la aula y que, según comenta, había sido comentado en clase, coloreando las calles por las que íbamos a pasar hasta llegar a nuestro destino “el parque de los Molinos”. Bajamos y en la puerta de la entrada estaban algunas madres que nos iban a acompañar en la salida. Estaban esperándonos junto a la profesora, un objetor del CO y los niños/ as de otra aula.” (Plantilla diario, 59)

“También acompañan a Lola, Juani y su alumnado, una de las madres de los alumnos/ as de la aula de infantil colaboradora.” (Plantilla diario, 120)

“Nos enteramos las dos esa misma mañana que iba a venir la prensa, que había sido avisada por las madres/ padres del CE... También a través de gestiones realizadas por las madres/ padres del CE, se pone en contacto conmigo una persona de Canal Sur Radio...” (Plantilla diario, 120)

“Al entrar al edificio del centro nos encontramos a la madre de Alfonso (alumno de la aula de infantil de Lola) con Cristina (educadora de la aula de educación especial del C. P. ”S. Luis”), que elaboran murales, pintándolos para colocarlos en el decorado que estaban montando para el día de la Cruz.” (Plantilla diario, 136)

“...también hoy está Cristina con un par de madres, trabajando en la decoración del colegio, montando la “Cruz de Mayo”. (Plantilla diario, 138)

“A la entrada está un grupo de madres de la asociación, a algunas las conozco por ser madres de algunos de los alumnos/ as de la aula de Lola. Estaban allí porque la Cruz de Mayo del colegio que la APA del centro había montado había ganado el 2º premio e iban a colaborar en organizar una fiesta, invitando a todos a bocadillos y un refresco. Nos saludan” (Plantilla diario, 146)

“...porque mañana no vamos a ir a la "Escuela Compartida", por ser ésta tema a tratar, de 10 h a 12h, en la “Escuela de Padres”, con mi exposición en colaboración con otros componentes del GFC “EC”.” (Plantilla diario, 149)

“Al llegar a la vaquería nos esperaba el abuelo de Ana y de J. Carlos, alumnos de la aula de Lola. La vaquería es una pequeña empresa familiar.” (Plantilla diario, 160)

“Al llegar a la fábrica nos recibe el carnicero (padre de Iván) y un grupo de madres, de la APA del colegio. Nos saludamos y el primero reparte gorros de papel.” (Plantilla diario, 186)

“...el tema pendiente sobre como abordar el martes que viene la exposición a los padres de la experiencia "Escuela Compartida", que ellos han elegido y solicitado como una de las charlas-coloquios a desarrollar este curso con motivo de la “Escuela de Padres” del CPEE “Princesa Sofía”.” (Plantilla diario, 142)

“...así como la exposición de una charla coloquio en la Escuela de Padres del curso 99-00 organizada por la APA del Princesa Sofía, en la que una grupo de profesionales perteneciente al grupo de formación en centro de “Escuela Compartida” expusimos esta experiencia por la cual un grupo de alumnos pequeños de nuestro centro específico compartía algunas horas de clases y recreos con alumnos de infantil del centro público vecino San Luis” (Plantilla entrevistas, 33)

“Por iniciativa de los padres de APA del Princesa Sofía, se tomó la decisión de darle un poco de publicidad a la experiencia en prensa, en radio...” (Plantilla entrevistas, 44)

“La coordinadora les comenta a las madres... Por otro lado también les ofrece que el tema de la E.C. lo podrían tratar en la escuela de padres que se está llevando a cabo en nuestro centro, bien sea en algún encuentro, charla o comunicación. El grupo de trabajo está dispuesto a colaborar en esta escuela de padres.

-La madre de J.A. dice que se puede proponer y que ahora es el momento ya que todavía no tienen nada visto en cuanto a temas a tratar.” (Plantilla entrevistas, 65)

“Les comenta también que se ha llevado a cabo la sugerencia que había hecho anteriormente Ricardo (desde la asociación de padres) y que era la de traer a los alumnos del centro ordinario a nuestro centro específico, para que compartieran algunas de las actividades que aquí se realizan. Esto se está realizando algunos lunes del mes (concretamente cada tres semanas) a los talleres de costura y de cerámica, llevándolos a cabo dos profesoras que imparten estas materias y que han querido estar dentro del proyecto.” (Plantilla entrevistas, 60)

Categoría Formación.

En la décimo tercera posición dentro de la técnica diarios tenemos a la categoría Formación. Ésta consigue su máximo valor en la técnica de las entrevistas, primera técnica de recogida de información en ella, seguida a no mucha distancia de la de los diarios, que se sitúa en esta ocasión como la segunda técnica. La tercera técnica en referencia a la categoría Formación es la de los cuestionarios. El valor alcanzado por

esta categoría en esta técnica se aleja bastante de los valores que alcanza en la primera, entrevistas y en la segunda, diarios.

Teniendo en cuenta la definición de esta categoría y los datos disponibles de ella en las distintas técnicas se puede afirmar que:

Una parte de los profesionales de la educación del CE, los miembros del GFC “EC” llevaron a cabo tareas de autoformación en su quehacer educativo que estuvieron relacionadas con la reflexión conjunta de aspectos teórico/ prácticos de la experiencia de educación combinada entre CE y CO “EC” y la toma de decisiones en relación a la propia práctica de la experiencia u otros aspectos relacionados con ella, a partir del establecimiento de una estrecha comunicación y coordinación de los aspectos funcionales de la misma por parte de la profesora del CE que la realizaba en la práctica escolar con los miembros de dicho grupo. Todos los temas trabajados y decisiones que éste tomó utilizaron el diálogo y consenso constante dentro de dicho grupo de formación.

A continuación se presentan algunos ejemplos que pueden ilustrar esta afirmación:

“Pendiente comentar tipo de actuación cara a solucionar hechos discriminatorios “el loco, fea, gorda” con Lola y con el Grupo de trabajo E.C...” (Plantilla diario, 7)

“Pendiente hablar con... el GFC qué hacer con relación a la conducta de José y si lo mantenemos en la experiencia o lo cambiamos por otro niño. Aquí hay algo susceptible de mejora, de solución del conflicto, problema: “¿Qué se puede hacer, cómo solucionarlo?”. Hay que prever, planificar más situaciones complejas y problemáticas como ésta de José, para establecer más medios y unas estrategias de actuación pertinentes... El resto de los miembros del GFC mantenemos la idea de darle a José otra oportunidad, pero yo manifiesto, en vista de la reacción inicial y contando que los próximos días es posible que vuelva a repetirse, la petición de que Rogelio, el psicólogo del CE venga con nosotros por si se da de nuevo esa situación poder sacar al niño un poco (él o yo), ya que sin Rogelio el objetor no puede, no tiene responsabilidad ninguna con José si hubiera que sacarlo del recinto del recreo ante cualquier incidente que se pudiera dar, y yo no puedo sacar a José y dejar a M. y F. en el recinto de recreo de educación infantil del CO, aunque allí en ese momento estén otras profesoras del CO ,incluida Lola, así como el objetor, puesto que ninguna de esas personas tiene responsabilidad directa con estos alumnos/ as. Viniendo el psicólogo del CE, si la conducta problemática de José se vuelve a dar es posible darle una respuesta más apropiada de forma que la única posibilidad de actuación no sea que se pase todo el tiempo de duración de recreo llorando, pasándolo mal y acabar congestionado (como ocurrió el primer día). En primer lugar por el mismo niño (evitarle esta situación de sufrimiento) y por otro, evitar la nota desagradable y de atención de todos los demás adultos y niños/ as ante una situación que puede generar distintas opiniones, miedos o temores, falsas creencias...Al mismo tiempo el GFC decide que a partir del próximo miércoles llevaremos también a A. al recreo, así serán 4 los alumnos/ as con nee intensivas que compartirán esta actividad con el resto de compañeros/ as del CO.” (Plantilla diario, 19)

“De sus programaciones por unidades didácticas nosotros en el CE realizamos el programa de trabajo EC.” (Plantilla diario, 21)

“Le comento a Lola la posibilidad de que el jueves o viernes de la semana que viene, Isabel (fisioterapeuta del CE) vaya a su aula a desarrollar un tema de “ergonomía”, clase práctica de posturas correctas en las aulas). Contesta que le parece buena idea y que se puede hacer cuando quiera, así que ya hay que prepararla con Isabel, tarea pendiente.” (Plantilla diario, 83)

“Lola me comenta un problema con una de sus alumnas, después de hablar con su madre, para que le comente a Rogelio (psicólogo miembro del GFC EC) pautas de una posible intervención. Al final, decidimos observar a la niña más días, antes de hablar con el psicólogo. Comento con Lola y lo comenté con Rogelio (psicólogo miembro del GFC EC), la conducta de F. del día anterior.” (Plantilla diario, 93)

“Ella me da la programación didáctica que ya han comenzado, para que el GFC EC, en estrecha coordinación con el parecer de la tutora de A. y el mío como tutora de F., C. y M., seleccione y adapte a partir de ella, los objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y evaluación para los niños/ as.” (Plantilla diario, 108)

“Por otra parte el GFC “EC”, decidió mandar una nota informativa sobre esta actividad de la EC, que se realizó y publicó en la Voz de Almería.” (Plantilla diario, 120)

“Dejamos estos temas para tratarlos más detenidamente por todos los miembros del Grupo De Formación en una próxima reunión que mantendremos con ella el 10-5-00 a las 16 h (miércoles).” (Plantilla diario, 142)

“Copio en una hoja de la pizarra los aspectos a recoger en la ficha para comentárselo a Paqui (tutora en el CE de A.) y que lo trabaje ella también allí, así como yo con M. Lola me da su programación n ° 10 “ El León”.” (Plantilla diario, 152)

“La reflexión conjunta del profesorado que ha participado en la experiencia.” (Plantilla cuestionario, 14)

“La experiencia de E.C. que estamos llevando a cabo, en primer lugar ha hecho que tengamos una profunda reflexión entre los componentes del grupo de trabajo sobre las grandes posibilidades que pueden tener muchos de nuestros alumnos al abrir nuestro centro al exterior y que estos puedan tener otras vivencias y formas de relacionarse con otros compañeros en un centro distinto al nuestro.” (Plantilla entrevista, 10)

“... el discurrir cotidiano de la experiencia era comentada en el G.F.C “E.C.” y allí había aportaciones de sugerencias del grupo en situaciones conflictivas...” (Plantilla entrevista, 16)

“El grupo de trabajo había preparado toda la infraestructura logística y organizativa la había pensado y la hizo y se la propuso al equipo directivo, de forma que si había una incidencia o el equipo directivo tenía que actuar en algún momento, supiera en cada momento qué niño con qué tutor estaba en cada momento cuando yo no estaba.” (Plantilla entrevista, 36)

“También con motivo de la puesta en marcha de la “Escuela Compartida”, del

grupo, se ha generado un grupo de trabajo en el centro específico, “Escuela Compartida”, también, que tenía el mismo nombre, que luego se transformó, una vez ya que inició su andadura, en formación en centros... El grupo ha servido para buscar soluciones compartidas a situaciones problemáticas que pudieran surgir en el discurrir cotidiano de la experiencia “Escuela Compartida” dentro de un grupo de profesionales del centro específico, no solamente de docentes, sino, más amplio, en el sentido del término más amplio puesto que entre los miembros el grupo de trabajo estaba el psicólogo, la asistente social, personal laboral, había educadores, en el sentido que yo te decía, en el anterior, y este equipo ha funcionado como apoyo a la experiencia, dentro del centro específico, de la “Escuela Compartida” y ha despertado la unión de estos profesionales con un interés común de trabajo en equipo que es para favorecer y facilitar el desarrollo y futuro...” (Plantilla entrevista, 32)

“... y por participar en un proyecto como el de la Escuela Compartida, tomando parte por primera vez como profesional de un grupo de trabajo, no, reconocido, me ha servido de motivación, creo que nos ha servido al grupo de motivación, hemos buscado información sobre experiencias similares, yo particularmente en mi trabajo con los padres se lo intentado transmitir ideas positivas acerca de la Escuela Compartida y he aprendido de otros compañeros y...” (Entrevista Cati, 2)

Categoría Mentalización.

Esta categoría ocupa la décima cuarta posición en la técnica de los diarios, que es de nuevo la primera técnica para ella. El valor que alcanza la categoría Mentalización en los diarios se separa considerablemente del valor alcanzado por ella en la segunda técnica, en esta ocasión la de las entrevistas. Al mismo tiempo observamos que dicha categoría no se encuentra representada en la técnica de los cuestionarios.

En relación con los aspectos incluidos en la definición de la categoría Mentalización y los datos que disponemos de ella en este estudio resulta que:

La profesora del CE que realizó la experiencia EC aprovechó las situaciones de interacción que se producían con diferentes personas que transitaban por el barrio, en los desplazamientos diarios entre colegios caminando, para explicar el motivo de nuestras salidas del CE y difundir la experiencia, cuando estos comentarios eran oportunos. Y en alguna ocasión la trabajadora social, miembro del GFC “EC”, también difundió las características de la experiencia a diferentes personas que acudían a nuestro CE.

Que las profesoras del CE y CO participantes en la experiencia EC colaboraron conjuntamente en la formación del entorno socio-comunitario, sociedad en general, en temas relacionados con la atención educativa del alumnado con necesidades intensivas o de CE en las aulas de un CO y con la experiencia de educación combinada CE/ CO “EC”, en la Jornada de Educación Especial organizada por FAPACE en el CE “Princesa Sofía” el 04 de marzo de 2000, al ejercer como ponentes de un grupo de trabajo en dicha Jornada que tuvo por título, “Teoría y práctica sobre la Escuela Compartida: ¿Puede ser una realidad?”.

Que dichas profesoras también colaboraron en la difusión de la experiencia EC a la prensa local (Ideal de Almería) con motivo de su reportaje en el “Día de

Convivencia de la EC” el 05 de abril de 2000. Así como en la prensa regional (El País) con motivo de la visita que este medio de comunicación realizó al aula de infantil colaborador con la EC el 23 de mayo de 2000, tras dar su aprobación la tutora responsable de la misma.

Que la profesora del CE que realizó la experiencia EC difundió dicha experiencia por Canal Sur radio, en una entrevista realizada telefónicamente que había sido concertada por miembros de la AMPA del CE y dicho medio de comunicación, sin consulta previa a la profesora del CE.

Estos resultados se corroboran con los ejemplos que se muestran a continuación. Al mismo tiempo en los anexos se adjunta el programa de los eventos que hemos nombrado, así como las diferentes notas de prensa que hacen referencia a ellos y/o a la práctica de la experiencia, bien con motivo del “Día de Convivencia del CE y CO participante en la EC y desayuno saludable” o de la visita que la prensa (El País) realizó hacia finales de curso, el día 23 de mayo de 2000 al aula de infantil del CO en pleno desarrollo cotidiano de la EC y que como se ha comentado contaba con el visto bueno y autorización de la tutora de dicha aula.

“Llegando al CE vemos a 2 prácticas de la UAL de cursos anteriores que conocían a F., las saludamos y nos paramos a explicarles de dónde venimos y cómo realizamos las salidas al CP “S. Luis”, brevemente, nos despedimos de ellas y seguimos el camino.” (Plantilla diario, 26)

“... la policía local (“Mercedes, al pasar un día por allí con el coche y que con motivo de las actividades de “Educación Vial” en el CE el 22-02-00, me comentó que nos había visto. Explicándole yo el motivo de nuestras salidas del CE), abuelos que esperan a la salida a sus nietos, otros alumnos/ as del CO “S. Luis”. Uno de estos abuelos, después de vernos varias veces en una ocasión nos preguntó si es que “ellos salían a distinta hora que los demás”. Yo le dije que eran de otro colegio, el CE y venían a ratos a este otro colegio. Otro día nos volvió a preguntar que “por qué no salían con todos y si es que ellos salían a diferente hora”. En esta ocasión le di más detalles. Le dije que estos niños/ as tenían mucha suerte porque no tenían un colegio, tenían dos, y que según en qué momentos del día estaban en uno o en otro de los colegios y que todos los días vienen a éste un rato, pero ahora tienen otras actividades en el CE “Princesa Sofía” a las que tienen que llegar...” (Plantilla diario, 60)

“Le llevo a Lola el programa de la jornada de EE de FAPACE, con nuestra intervención incluida en el primer grupo de trabajo (04-03-00). El título de nuestra intervención es: “Teoría Y Práctica Sobre La Escuela Compartida ¿Puede Ser Una Realidad?”” (Plantilla diario, 66)

“Hoy (domingo), mantenemos una reunión en un contexto informal, una cafetería; para coordinar nuestra intervención en la “Jornada De EE” organizada por FAPACE, para el 04-03-00, y dar a conocer la experiencia EC.” (Plantilla diario, 69)

“Al pasar al lado del buzón de correos, vemos al cartero que había recogido las cartas y estaba arrancando su moto. Al vernos que nos acercábamos, nos espera y nos saluda. Nos dirige unas palabras preguntándonos que “¿dónde íbamos?”, si “¿íbamos al cole?”. Los niños lo miran contentos, sonriendo. Yo le contesto que venimos de un

colegio y ahora nos dirigimos, vamos al otro. Se despide y me despido.” (Plantilla diario, 70)

“Al cabo del rato me acerco a Lola... e intercambiamos rápidamente entre nosotras nuestro parecer e impresión de la Jornada de EE de FAPACE, en la que el fin de semana (sábado) anterior habíamos participado exponiendo nuestra experiencia EC. Nuestra visión del discurrir de la Jornada era favorable, ésta era positiva.” (Plantilla diario, 76)

“Al entrar en el CE salían un grupo de personas. Nos saludan. Las saludo y M. les dice “hola” de forma espontánea. Sonríen al vernos avanzar a todos hacía el interior, mientras escucho que Cati, la trabajadora social del CE, les explica que : “Son los niños/as que salen del CE en la experiencia de la EC al CO “S. Luis”.” (Plantilla diario, 110)

“Y animo a Alberto a que arranque un haba gorda de una de las matas; lo hace y nombra “haba”. Entra el señor de la moto y nos pregunta que de qué colegio somos, le explico que del Princesa Sofía y que ahora nos dirigíamos al “S.L.”, donde vamos todos los días también un rato, aprovecho para pedirle permiso para que A. coja más habas y él dice que no hay problema.” (Plantilla diario, 114)

“Tanto Lola como yo participamos en la entrevista que la prensa local (Ideal, Almería) nos hace mientras se desarrolla la Jornada de Convivencia Escuela Compartida y que saldrá publicada el día siguiente. Nos enteramos las dos esa misma mañana que iba a venir la prensa, que había sido avisada por las madres/ padres del CE.” (Plantilla diario, 120)

“... para realizarme una entrevista telefónica sobre la experiencia EC y que fue emitida a partir de las 13h. el 04 de abril.” (Plantilla diario, 120)

“Ella me dice que como ya estuvo en la información que dimos a los padres con motivo de la Jornada de Educación Especial organizada por FAPACE el 04-03-00, esta vez se va a quedar en la clase.” (Plantilla diario, 142)

“Acabábamos de terminar esta actividad cuando entraron a la aula los periodistas de “Ideal” que habían hablado conmigo días atrás para acordar una visita a la aula de la Sta Lola en un momento en que estuviéramos nosotros y ver en directo el desarrollo de la experiencia “Escuela Compartida”.” (Plantilla diario, 164)

“Lola, Ana (la periodista) y yo nos habíamos sentado al lado de Álvaras con sus tarjetas para ampliar el vocabulario de objetos comunes en castellano y cambiábamos algunas impresiones y perspectivas sobre la experiencia en un intento de entrevista muy particular, pues tanto Lola como yo estábamos pendientes del alumnado de la aula y continuamente nuestras conversaciones se veían interrumpidas con una u otra intervención, según requería la situación de los niños/ as.” (Plantilla diario, 164)

“Cuando realizo las grabaciones del trayecto Ana coge a M. con la otra mano. Yendo hacia la mitad una señora nos saluda y pregunta si somos del colegio. Le digo que somos del CPEE “Princesa Sofía” y que todos los días salimos un rato al C. P. “S. Luis” con los más pequeños. Ella me comenta que su hija de catorce años, Isabel María, antigua alumna del “S. Luis”, mañana se incorpora al CPEE” (Plantilla diario, 176)

Categoría Resolución.

Es la décima quinta categoría en la técnica de los diarios. Esta categoría ocupa otra vez el primer lugar en cantidad de datos disponibles de esta categoría, con un valor no muy distante del que la categoría Resolución alcanza en la segunda técnica para ella, las entrevistas. No existiendo datos de esta categoría recogidos por medio de la técnica de los cuestionarios.

Los datos arrojados por la categoría Resolución (cuarta por el final en los diarios, o quinceava por el principio) nos indican el hecho de la poca importancia o relevancia que esta categoría adquiere dentro de ésta técnica, y comparándolos con los datos sintetizados en la categoría Coordinación (quinta por el principio en los diarios y por lo tanto categoría muy relevante en esta técnica de recogida de información) nos hacen pensar que la experiencia EC ha funcionado con muy pocos problemas, que éstos han sido pocos en la realidad de la práctica escolar sistemática, ya que de todas las unidades textuales recogidas en la categoría Coordinación (380) sólo coinciden con la necesidad de buscar soluciones conjuntas a situaciones problemáticas o críticas y por tanto son datos de la categoría Resolución 21.

De la revisión de los contenidos de esta categoría resulta que los datos que hacen referencia a situaciones críticas en la práctica educativa y por tanto susceptibles de mejora son escasas y a veces coinciden con temas relacionados con aspectos ajenos a la propia práctica escolar, como son aspectos de la recogida de información en alguna de las modalidades utilizadas para la investigación de esta experiencia (observación externa de las alumnas prácticas de las conductas de iniciación a la interacción social seleccionadas para tres de los casos del alumnado con nee intensivas y/ o uso de las grabaciones de parte de las sesiones de trabajo en el contexto aula del CO a través del vídeo, ya que las otras fuentes de recogida de información utilizadas, diarios de la investigación, uso de la máquina fotográfica en diferentes momentos de la actividad del funcionamiento de la EC en los distintos contextos del CO en los que la experiencia se ha desarrollado, cuestionarios y entrevistas no aparecen en ninguna ocasión como situaciones de mejora por su posible incidencia en la alteración en mayor o menor grado del ritmo habitual de trabajo y/ o la dinámica de relación existentes en el grupo aula de educación infantil colaboradora).

También se puede afirmar que, en determinados momentos, el tema de la publicidad de la experiencia en los medios de comunicación fue considerado bajo diferencia de criterio por parte de la tutora del aula de infantil del CO y los componentes del GFC "EC" del CE.

Los siguientes discursos corroboran estos resultados:

"Pendiente comentar tipo de actuación cara a solucionar hechos discriminatorios "el loco, fea, gorda" con Lola..." (Plantilla diario, 7)

"Pendiente hablar con Lola, Cristina y el GFC qué hacer con relación a la conducta de José y si lo mantenemos en la experiencia o lo cambiamos por otro niño. Aquí hay algo susceptible de mejora, de solución del conflicto, problema: "¿Qué se puede hacer, cómo solucionarlo?". Hay que prever, planificar más situaciones

complejas y problemáticas como ésta de José, para establecer más medios y unas estrategias de actuación pertinentes.

Lola manifiesta que “claro que sí” debe seguir.” (Plantilla diario, 19)

“Me acerco a Lola y me comenta que “¿qué le ha podido pasar hoy a F. que no ha parado de tirar de los pelos a las niñas y estaba especialmente violento?”. “Que le ha llamado la atención y que deberíamos pensar por las causas”. También me comenta que “por el motivo anterior (tirón de pelos) le había regañado en varias ocasiones, mientras yo estaba con José y no me daba cuenta de estas conductas en F.”” (Plantilla diario, 90)

“Lola me comenta un problema con una de sus alumnas, después de hablar con su madre, para que le comente a Rogelio (psicólogo miembro del GFC EC) pautas de una posible intervención. Al final, decidimos observar a la niña más días, antes de hablar con el psicólogo. Comento con Lola y lo comenté con Rogelio (psicólogo miembro del GFC EC), la conducta de F. del día anterior. Coincidimos en que :”Ha podido ser que haya aprovechado la circunstancia que se había producido nueva ese día. Yo tenía que estar pendiente de José para ver si conseguía meterlo en una dinámica que le distrajera o apartarse de la mente la idea de irse o salir del patio, que también manifiesta frecuentemente en el CE cuando de pronto él así lo determina, sin motivo manifiesto o evidente. Y por otro lado, las prácticas estaban ocupadas realizando los registros de las conductas de José, por lo que F., campeó a sus anchas y él tiende espontáneamente a manifestar conductas desadaptativas como dar cabezazos, patadas y tirones de pelo en todos los contextos, en el del CE y el familiar, también; si no está muy supervisado para reconducir, si éstas se producen o preverlas e intervenir intentando que no se produzcan. Y si se producen decirle que “¡no!” hablándole con firmeza por ello.” (Plantilla diario, 93)

“El objeto de esta reunión es reflexionar sobre el transcurso de la práctica de la EC en estos últimos días y hacer un análisis e intercambio de opiniones sobre los diferentes elementos distorsionantes. Ha ido a coincidir: Una aula de Educación Infantil con una profesora de baja, sin que hayan mandado un profesor/ a sustituto y por lo tanto ha estado dividida entre las otras tres aulas de infantil restantes. Lo cual implica un aumento del alumnado en la aula de Lola. Introducción de nuevos elementos en la investigación de la experiencia: La utilización de las 2 prácticas el lunes y el miércoles para realizar los registros de observación externa a F. y C. un día (lunes) y a José otro (miércoles).” (Plantilla diario, 104)

“Lola me repite la idea que ya me comentó el citado día, en la Jornada De Convivencia, sobre la necesidad de tener una reunión con todo el grupo de "Escuela Compartida" del CE para poder conocerlos a todos directamente y hablar tranquilamente de su perspectiva de la experiencia. Así como para posibilitar una mayor coordinación y consideración de su visión en temas relacionados sobre todo con la publicidad y divulgación de la experiencia, ya que ella consideraba que estaba tomando dimensiones de más envergadura de las que había imaginado en un principio y todo ello de una manera muy rápida, que notaba que todo iba “muy deprisa”, y que ella necesitaba un tiempo para ir asentando la evolución y los diferentes cambios...

Me dice que si mañana pueden estar todos en una reunión ella va al CE a las 17:00 h. al salir del colegio, y que si alguien no va a poder quedarse que la pospongamos para la vuelta de las vacaciones de Semana Santa.” (Plantilla diario, 124)

“Dejamos estos temas para tratarlos más detenidamente por todos los miembros del Grupo De Formación en una próxima reunión que mantendremos con ella el 10-5-00 a las 16 h (miércoles).” (Plantilla diario, 142)

“Los únicos puntos de la práctica en los que ha habido alguna situación crítica, es decir, de replantear, de hablar y llegar a un consenso a un cambio de estrategia después de hablarlo, ha sido... el tema de introducción de los medios tecnológicos para hablar de recogida de datos para la investigación, el uso de las prácticas para realizar la observaciones de las conductas de nuestros alumnos y... salvo esos temas yo no recuerdo muchos más. Hemos tenido varias reuniones para llegar a solucionar esos puntos que presentaban algún problema y poder compatibilizar de la forma más idónea posible los aspectos mencionados y necesarios para poder llevar la investigación con el desarrollo de los procesos educativos del aula, sin alteración del aula o del recreo, donde se produjeran las observaciones y las grabaciones en vídeo... Otro tema que, a la vez con ella, también ha ocasionado algún tipo de diferencias, ha sido, y en el cual hemos tenido que tomar postura y hablar para tomar posturas conjuntas, es el tema de la publicidad de la experiencia, es un tema que... tuvimos que ponernos de acuerdo para abordar este tema con prudencia, ya que, veíamos desbordados el tema de la publicidad sin pretenderlo ninguna de nosotras, ni Lola, ni yo. Por iniciativa de los padres de APA del Princesa Sofía...” (Plantilla Entrevistas, 43)

Categoría Innovación.

Dentro de la técnica de los diarios en la décima sexta posición tenemos la categoría Innovación (antepenúltima). Esta categoría consigue su máximo valor en la técnica de las entrevistas, que se sitúa en la primera técnica en referencia a esta categoría. La segunda técnica para esta categoría es la de los cuestionarios y en último lugar, ocupando la tercera posición en esta categoría figura la técnica de los diarios.

El valor obtenido por esta categoría en la primera técnica, entrevistas, se separa mucho de los valores que alcanza en la segunda y tercera técnica respectivamente, cuestionarios y diarios. Que a su vez entre ellos (valores de la categoría Innovación en la segunda y tercera técnica) están bastantes más próximos.

Como resultados a partir de los datos textuales recogidos en el campo contenido de la categoría Innovación por medio de las tres técnicas de recogida de información se extraen los siguientes:

La puesta en marcha de la experiencia EC ha generado algunos aspectos novedosos en determinados ámbitos, como en el de la respuesta educativa sistemática que ha proporcionado a los cinco alumnos/ as con nee intensivas del CE participantes en ella (educación combinada CE/ CO). Es la primera vez que estos cinco alumnos/ as reciben su atención educativa con las características de una intervención combinada o compartida dentro de horario lectivo, todos los días, entre el CE y un CO vecino, en los contextos del aula regular, recreo y salidas o visitas organizadas desde este CO, con la atención docente conjunta de la tutora del aula de infantil participante y/ u otras profesoras de la etapa de infantil o especialistas de educación religiosa y musical, así como de la profesora de PT del CE. Con lo cual este alumnado con nee intensivas ha recibido una atención educativa de tendencia más normalizada, menos segregada que la que recibían antes del desarrollo de la experiencia EC.

La propia experiencia EC, la propia práctica escolar desarrollada en la EC en su conjunto, con las particularidades expuestas, fue una experiencia de innovación en el CE que proporcionó la ruptura de hábitos y rutinas de las respuestas educativas tradicionalmente desarrolladas en él.

La experiencia EC también fue una experiencia de innovación en el CO receptor de la misma. Con motivo de esta experiencia fue la primera y única ocasión en la que a dicho CO acudía alumnado de otro colegio, del CE vecino, todos los días a completar su formación.

Otro ámbito novedoso lo constituye el hecho de que de forma sistemática una profesora de PT del CE haya ejercido su labor profesional parte de su jornada laboral en el CE con el alumnado habitual de su aula específica, y en otros momentos de la misma esta profesora haya llevado a cabo el desarrollo de su labor profesional en el CO vecino receptor de la experiencia EC con parte del alumnado de su aula en el CE y otro alumno de una aula específica distinta a la suya en el CE junto a la totalidad del alumnado que formaba el grupo del aula ordinaria de infantil que participaba en la EC. Y los miércoles esta situación se hacía extensiva a la totalidad del alumnado de la etapa de educación infantil.

Es la primera vez que aunque sea de forma puntual en escasas ocasiones, otros profesionales del CE han prestado sus servicios en el contexto de un CO vecino, con motivo de su colaboración en la EC.

Se produce una situación nueva en el centro específico al salir y volver todos los días parte del alumnado pequeño del mismo andando y no utilizando el transporte de autobús normal o adaptado. Situación que ha favorecido, como ha sido comentado en líneas anteriores, que se les viera como unos elementos personales/ sociales cotidianos más del barrio.

Otro aspecto nuevo relacionado con la experiencia EC es que paralelamente al funcionamiento de una práctica escolar de innovación se haya creado un Grupo de Formación en Centros en el CE y que éste haya contado también como miembros formales del mismo con profesionales del centro no docentes junto a otros componentes docentes.

Es la primera vez que un aula completa de un CO ha desarrollado actividades en los talleres que funcionan en el CE para los PGS en determinados días y momentos del horario lectivo, junto a algunos de los alumnos/ as de nee intensivas participantes en la EC y otros alumnos/ as del CE no participantes habituales en la EC.

Es una novedad que un conjunto de componentes de un Grupo de Trabajo o un GFC colabore en el CE en las actividades formativas e informativas programadas por la AMPA del centro en las jornadas o encuentros de la Escuela de Padres. Hecho que ha sucedido con motivo de la experiencia EC.

Ha sido nueva para la coordinadora como profesora de PT del CE su participación en actividades informativas y formativas junto a la profesora tutora del aula de infantil del CO colaboradora con le EC, dirigida a los padres/ madres de los diferentes colegios en general, en la Jornada de Educación Especial organizada en

marzo de 2000 por FAPACE. Así como la colaboración que ha prestado a la hora de divulgar la experiencia EC a los diferentes medios de comunicación, prensa y radio. Junto a la elaboración de un documento informativo sobre la experiencia que le requirió la inspectora del CE en ese momento.

A continuación se seleccionan los discursos que mejor pueden servir de ilustración de los resultados que se acaban de enumerar:

“F. tiene una actitud de curiosidad, va mirando (admirando) todo el nuevo contexto educativo, alumnos, todo a su alrededor, entrada, escaleras...., se le ve contento, con alegría y riendo.” (Plantilla diario, 2)

“Hoy por la tarde acude la aula de Lola por primera vez a los talleres de cerámica y costura del CE para realizar actividades en ellos, “pompones” en costura y “serpiente de barro” en cerámica. A. no participa porque se lo ha llevado ya su madre cuando ellos llegan. David, otro alumno de mi aula específica y que no participa en las visitas al CO por ser más mayor, sí participa con todo el grupo del taller de cerámica.” (Plantilla diario, 25)

“Así como que no entiendo la negativa tan insistente por parte del CE para aprobar la experiencia. Ahora que se lleva a la práctica, la apreciación que tengo (les comento) es que no era tan traumático, no pasa nada, que todo sigue igual y los niños, los 5 que participan directamente tienen una atención educativa nueva a la que tenían antes de empezar la EC. Y los veo bien, todo...” (Plantilla diario, 51)

“El jueves decidimos que sería un buen día para que Isabel (fisioterapeuta) pueda desarrollar en la aula ordinaria de Lola una clase práctica de ergonomía (posición correcta en la aula).” (Plantilla diario, 84)

“... poderlos realizar en la aula específica del CE con David, que no asiste al CO en la EC, sólo participa en ésta, yendo a los talleres las tardes que la aula de Lola acude al CE...” (Plantilla diario, 95)

“Un alumno de mi aula que no va a la aula de infantil por tener 11 años, pero que Lola y sus alumnos/ as conocen porque alguna tarde en la que han venido al CE a realizar actividades en el taller de cerámica, también estaba allí él participando.” (Plantilla diario, 132)

“Hablamos junto a la madre de Iván (alumno de su aula), que es una de las 2 madres que acompañan al grupo, de él y de la adaptación tan satisfactoria a la nueva situación educativa intermedia o combinada que producía la experiencia de la EC.” (Plantilla diario, 160)

“A un sector de la comunidad educativa, la ilusión de abrir el centro a nuevas posibilidades educativas que ya han enriquecido a alumnos, padres y profesionales, y una oportunidad de ir soltando lastre que arrastramos desde hace demasiado tiempo.” (Plantilla cuestionario, 8)

“Para el centro ha supuesto la ruptura de ciertos hábitos rutinarios.” (Plantilla cuestionario, 9)

“La nueva experiencia realizada...” (Plantilla cuestionario, 10)

“... la puesta en marcha, entonces, de la “Escuela Compartida”, ha introducido una dimensión totalmente nueva en mi trabajo como docente y ha consistido, esta dimensión nueva, en un trabajo colaborativo con la tutora del aula de infantil, Lola, para que entre las dos pudiéramos llevar a cabo la atención educativa de todos los alumnos que en ese momento formaban el aula, su alumnado antes de llegar nosotros, el alumnado de esa aula, junto con los que llevábamos de la “Escuela Compartida”, que generalmente eran dos niños o niñas con NEE,... Esta dimensión novedosa ha constituido todo un reto profesional, que me ha permitido poner en práctica procesos creativos, es decir, poner un poco en marcha la creatividad a la hora de mi intervención docente, a la hora de estar trabajando con los niños.” (Plantilla entrevistas, 30)

“En todos los años de mi trabajo como docente de centro específico, esta ha sido la única ocasión en la que he trabajado con parte de nuestro alumnado de centro específico en unas con unas condiciones de un contexto nuevo, más diverso, más amplio y normalizado como son las aulas de un centro ordinario y ello ha sido posible gracias a la “Escuela Compartida”. También he de decir que mi intervención ejerciendo funciones de educadora y durante el tiempo que permanencia en el centro ordinario, desarrollando la “Escuela Compartida” estaba abierta...” (Plantilla entrevistas, 31)

“Mi trabajo en el centro específico... ha seguido igual dentro de mi aula, como comentaba antes, pero ha habido aspectos que se han visto un poco tocados con el funcionamiento de la “Escuela Compartida”, como ha sido la intensificación de las funciones de coordinación. La coordinación existía con las compañeras de mi equipo docente, al que pertenecía mi aula, con los diferentes profesionales que trabajaban con los diferentes niños de mi aula. Ha funcionado y la conocía y existía siempre en el centro específico, ha existido siempre, pero ha tomado una dimensión nueva intensificándose desde que está la “Escuela Compartida”. (Plantilla entrevistas, 32)

“También, la puesta en marcha la “Escuela Compartida” ha potenciado mi función como profesora de P.T., que es la función de sensibilizar a otros profesionales de la educación tanto en el centro específico, como en el ordinario, como a agentes sociales, padres y un poco a la sociedad en general, intentando propiciar, estimular o favorecer la educación para la diversidad mediante el desarrollo de acciones alguna de las cuales, para mi, si han sido nuevas, totalmente nuevas, como mi contribución a la divulgación de nuestra experiencia en la prensa, en la radio, entre otras. He sentido el peso que recaía sobre Lola y sobre mí en este sentido... En esta misma línea de sensibilización, he desarrollado una función para mí nueva como la de difundir y divulgar la experiencia. En esta función también ha colaborado, Lola y de forma conjunta la iniciamos casi desde el principio de la experiencia con nuestra participación como ponentes en uno de los grupos de trabajo de las jornadas sobre Educación Especial que se celebró aquí, en este Centro Princesa Sofía, a primeros de marzo, el cuatro de marzo, me parece que fue, y estaba organizada por FAPACE que tenía por título “Teoría y Práctica sobre la Escuela Compartida: ¿Puede ser una realidad?”. Esta función se continuó con otras aportaciones a la prensa local, regional e incluso nacional una entrevista radiofónica en canal sur radio, así como la exposición de una charla coloquio en la Escuela de Padres del curso 99-00 organizada por la APA del Princesa Sofía, en la que un grupo de profesionales perteneciente al grupo de formación en centro de “Escuela Compartida” expusimos esta experiencia por la cual un grupo de

alumnos pequeños de nuestro centro específico compartía algunas horas de clases y recreos con alumnos de infantil del centro público vecino San Luis y al final de curso también, y esto ha sido la primera vez que he tenido que hacerlo, he elaborado una memoria informativa sobre la “Escuela Compartida” destinada a la dirección del centro específico y a la inspección de la Delegación de Educación y Ciencia de Almería.” (Plantilla entrevistas, 33)

“Yo creo que supone en primer lugar una novedad, un abrir una puerta nueva, un ver otra forma de actuar que no es la sistemática que llevamos, que será, que yo no sé si es buena o mala, era desde mi punto de vista, no la veo, no veo positiva pero en fin que puedo estar equivocado. Pero lo que sí ha supuesto esta experiencia ha sido un romper esa rutina, que incluso aunque fuera buena, el mero hecho de romper la rutina, de cambiar, yo creo que es positivo... y ¿por qué es bueno romper la rutina?, pues es bueno romper la rutina, porque cuando una cosa se hace habitual y rutinaria, se deja de hacer conscientemente, entonces se pasa a un hábito, es decir, cuando una persona empieza a escribir al principio tiene que pensar a dónde pone la mano, una vez que sabe escribir puede estar escribiendo y no tiene que pensar sobre eso y puede hacer otra cosa, entonces en la educación no podemos hacer eso, en la educación siempre hay que estar pensando en lo que estás haciendo, porque estamos construyendo personas.” (Plantilla entrevistas, 3 y 4)

“... la verdad es que sí, el grupo de trabajo ha sido, hacía 5 ó 6 años que no se formaba pero aparte de todo los grupos de trabajo que han funcionado en esas épocas eran sólo de docentes. Es el primer grupo de trabajo que sí, tienes razón es el primer grupo de trabajo.

ROGELIO:

Que hemos participado gente que no somos docentes.

FLORY:

En el que se ha tenido en cuenta desde del CEP a todos los profesionales que han querido de forma voluntaria estar dentro del grupo de formación.¿No?.

ROGELIO:

Yo creo que es un hito histórico en el centro...” (Plantilla entrevistas, 5)

“Para los padres la ilusión de hacer cosas nuevas en las que pueden participar nuestros hijos.” (Plantilla cuestionario, 29)

“Sobre todo la entrada de nuevas experiencias...” (Plantilla cuestionario, 28)

“Se ha visto otra dimensión de la integración...” (Plantilla cuestionario, 26)

“Nos ha enseñado a todos que hay otra forma de enseñar y aprender.” (Plantilla cuestionario, 5)

“El alumnado del centro ha podido ver que existen otras formas de asistir a la escuela y considerarla como centro abierto a las necesidades de cada alumno.” (Plantilla entrevistas, 9)

“En mi aula ha supuesto la posibilidad de que cuatro de mis alumnos/as salgan en horario lectivo a un aula y recreo de infantil de un centro ordinario vecino para completar allí la atención educativa de cada uno. Así como que otro de los alumnos

participe algunas tardes en actividades del taller de cerámica del CE junto al aula del centro ordinario. Ello ha requerido una reestructuración horaria y organizativa de las tareas del aula en el centro específico, en función del horario de salidas al centro ordinario. Así como un trabajo docente/ profesional colaborativo y en coordinación, tanto en el aula del centro ordinario como con otros profesionales del centro específico... Para el centro ha supuesto una apertura al entorno socio-comunitario y educativo. Es la primera vez que el centro específico establece una coordinación sistemática con otro centro educativo ordinario, para poder permitir que parte de su alumnado reciba una educación combinada entre ambos centros educativos. Por tanto la Escuela Compartida ha abierto una nueva modalidad educativa para el alumnado del centro específico.

También es la primera vez que se constituye paralelamente a la Escuela Compartida, un grupo de formación en centros, dentro del cual colaboran miembros de diferentes sectores profesionales del centro específico y aprobado por el CEP de Almería. Por tanto ha abierto una línea de colaboración y formación interprofesional en el centro. Así como también ha potenciado la implicación de estos profesionales en una línea, cultura investigadora, al tramitarse un proyecto de investigación en el que participaría un equipo internivelar de profesores/ as... Al mismo tiempo, como las salidas en los trayectos de ida y vuelta entre los dos centros, se han hecho andando y hemos salido todos los días, nos hemos hecho partes, elementos humanos habituales en el barrio, entre sus gentes: El cartero, vecinos, policía, barrendero, otros niños/ as ... Hasta ahora habían visto al alumnado del centro específico de forma esporádica y lo que llamaba la atención del mismo era la entrada y salida de muchos autobuses, algunos de ellos adaptados; pero no de niños/ as, que por otra parte es lo habitual en los centros educativos ordinarios.” (Plantilla cuestionario, 22)

Categoría Continuidad.

La penúltima categoría por la técnica de los diarios es Continuidad. Esta categoría alcanza valores bastante similares en la técnica de los cuestionarios, primera técnica para esta categoría, y la de las entrevistas, segunda técnica para ella; separándose a su vez estos valores mucho del valor que esta categoría alcanza en la técnica de los diarios, que ocupa el tercer lugar con relación a la misma.

Los aspectos definidos en esta categoría hacen referencia a opiniones y éstas se recogen, como sabemos, especialmente por medio de las técnicas de los cuestionarios y entrevistas, más que por los diarios, que habitualmente describen hechos concretos acontecidos en la realidad educativa de la EC, aunque también admiten que se recojan en ellos opiniones sobre los aspectos que se incluyen en la definición de la categoría Continuidad aportados por diferentes participantes en esa realidad de la experiencia. En nuestro estudio esta posibilidad se ha dado, pero ha ocurrido en unas pocas ocasiones si se comparan los datos obtenidos por la técnica de los diarios en esta categoría con los datos de ésta recogidos a través de la técnica de los cuestionarios, primera técnica, y de la de las entrevistas, segunda técnica.

De la revisión del campo contenido de la categoría Continuidad en las tres técnicas se puede afirmar que el tema de la continuidad de la experiencia “EC” ha preocupado a los diferentes participantes en ella desde sus comienzos y hasta la finalización de la misma con la terminación del curso escolar en junio de 2000, manifestando muchos de ellos en diferentes situaciones y momentos la necesidad de

gestionar y movilizarse para conseguir garantizar en el futuro la práctica de este tipo de experiencia.

La continuidad de la experiencia “EC” también ha sido considerada necesaria por el sector de madres/ padres del CE, por el GFC “EC” que lo reflejó en la memoria del grupo de trabajo y en la memoria del plan de formación del profesorado introducida en la memoria del CE del curso 1999/2000, y por parte de la profesora del CE que la llevó a cabo en dicho curso, quien a su vez dejó constancia de ello en la memoria del equipo docente o ciclo II, al cual pertenecía el alumnado de su tutoría. Se adjunta en los anexos documentación del PAC del CE en el curso 1999/2000 y de la Memoria del centro en ese curso escolar.

Tanto las madres/ padres del CE como los profesionales de ambos centros aportaron algunas sugerencias pensando en el futuro de dicha experiencia educativa.

Estas afirmaciones quedan confirmadas en los siguientes discursos:

“Así como la posibilidad de aumentar en el futuro el tiempo de permanencia del alumnado con nee intensivas en su aula, para que aprovechen más y sus alumnos/ as también con la interacción entre ellos: “Ahora al principio está bien que los períodos sean más cortos, pero viendo que esto va bien, con el tiempo quizás sea aconsejable reestructurar o estudiar el horario teniendo en cuenta el objetivo citado”. Yo le comento que ya iremos viendo sobre la marcha y cómo discurren y se desarrollan los acontecimientos y la experiencia, pero que es un dato a considerar y tener en cuenta. Pienso que ello implicaría considerar una nueva organización en la estructura de apoyo de los profesionales colaboradores con la experiencia desde el CE y es una tarea compleja, por la diversidad de actividades del alumnado y horarios, libranzas de trabajo y sustituciones de distintos profesionales (laborales, docentes...) con los que hay que contar, así como por la propia organización y funcionamiento establecidos a nivel del CE para el curso escolar. Teniendo en consideración que para permitirse desde el CE el inicio de la EC se propuso y se exigió como condición para dar la aprobación a la posibilidad de desarrollar en la práctica dicha experiencia, que su funcionamiento no alterase el discurrir normal del CE. Lo hemos podido conseguir, con el apoyo del GFC y algún otro profesional no perteneciente al mismo que ha colaborado de forma voluntaria, hemos podido salvar los obstáculos organizativos, con la adaptación e infraestructura necesaria para permitir mi salida diaria del CE y del alumnado que participa en los momentos del horario escolar establecidos respetando ese compromiso inicial con el CE, pero cualquier cambio en el horario podría suponer no poder respetar el acuerdo con nuestro propio centro, ya que no se ha dotado al mismo de más personal como apoyo por iniciar esta innovación y son múltiples y complejas las variables organizativas a cubrir en el centro. Y quiero respetar este compromiso que adquirí en su día con el equipo directivo y el centro en general. Pero, “si en el futuro se puede hacer una modificación de horarios de la EC que venga bien en el desarrollo de la experiencia y al propio CE, no se descarta la posibilidad de plantearlo y establecer las estrategias pertinentes para ello”. (Plantilla diario, 12)

“Hablando y hablando pensamos que para garantizar la coordinación entre CE y CO próximos, formalmente para dar cabida a experiencias de educación combinada como la EC, en el futuro habría que dotar con más personal a ambos, creando una aula de infantil y/o primaria en uno/ varios CO vecinos del CE, sabiendo que en esta/ as aulas se recibiría al alumnado del CE con una profesora del mismo para el desarrollo de

la experiencia EC. Esto serviría para nuestro centro específico y se podría generalizar a otros centros específicos de la comunidad que tuviesen CO a sus alrededores y no habría que estar pendiente en el futuro de que por casualidad, amistad..., alguien (profesor/ a), algún otro año decida abrirnos las puertas de la aula. El alumnado con nee tiene el derecho a recibir también esta respuesta y la Administración debe garantizarla, y que no haya que pedirla “de favor”, ya que está establecida legalmente en la legislación educativa vigente.” (Plantilla diario, 48)

“También cambiamos alguna opinión sobre sugerencias de posibles mejoras para la práctica de esta experiencia cara al curso escolar que viene si logramos darle continuidad a la misma, entre ellas, posibilitar que la profesora del CE que acompaña diariamente a los alumnos/ as del centro al CO varíe para ir abriendo la experiencia, para ir consiguiendo transformar lo que en un principio se pudo llevar a la práctica desde una iniciativa personal hacia la consecución de que ésta sea una respuesta institucional que el CE ofrezca al alumnado que pueda necesitar este tipo de respuesta educativa combinada dentro del horario lectivo entre el CE y C O. En este aspecto coincidimos las dos tutoras y yo aprovecho para comentarle que este tema ya lo hemos tratado en el Grupo De Formación y nos hemos mostrado de acuerdo, considerando, que esta perspectiva sería muy oportuna.” (Plantilla diario, 142)

“Yo le digo que si está de acuerdo, la semana próxima puede ser la última en la que desarrollemos la experiencia de la "Escuela Compartida", finalizándola el viernes próximo para reiniciarla el curso que viene si se garantiza y posibilita su continuidad, teniendo en cuenta las consideraciones que ella expresaba; así como que ya los trayectos andando se iban haciendo muy cuesta arriba con tanto calor.” (Plantilla diario, 180)

“Tan sólo que se extendiera a otros niveles.” (Plantilla cuestionario, 4)

“Si los resultados han sido positivos, que creo que lo son, la experiencia debe continuarse y marcar pautas para un futuro educativo.” (Plantilla cuestionario, 3)

“Sí siempre que esté bien llevado como en esta ocasión. ¿Por qué?...” (Plantilla cuestionario, 4)

“Deberían de venir niños de las otras escuelas aquí a la nuestra donde es el ambiente de nuestros críos.” (Plantilla cuestionario, 6)

“Sí la considero, porque de experiencias previas y voluntarias nacen propuestas institucionales que permiten que la escuela y por tanto la sociedad avance.” (Plantilla cuestionario, 7)

“Sí. Es una idea sugerente para la normalización de personas con graves nee y por ello debe continuarse para seguir investigando y extrayendo información que la pueda mejorar o modificar.” (Plantilla cuestionario, 9)

“Fomentarla, difusión de las experiencias realizadas. Cambios: Que no sea una meta sino un medio para la integración en la escuela única.” (Plantilla cuestionario, 9)

“Sí porque disminuye la segregación de estas personas.” (Plantilla cuestionario, 10)

“Más participación de docentes.” (Plantilla cuestionario, 10)

“Sí, mientras sea positivo para los alumnos.” (Plantilla cuestionario, 10)

“Abarcar la mayoría de alumnos, y su permanencia/ continuidad” (Plantilla cuestionario, 11)

“Que se abriera esa posibilidad a otros niños.” (Plantilla cuestionario, 11)

“La colaboración del resto del personal no docente (servicios diversos) más estrechamente con el centro ordinario también.” (Plantilla cuestionario, 12)

“Más contactos entre el centro específico y el ordinario.” (Plantilla cuestionario, 13)

“Naturalmente, ya que es la forma de caminar hacia una escuela más abierta y participativa, que busca la integración de los alumnos.” (Plantilla cuestionario, 13)

“Realizaría todas las gestiones necesarias en las correspondientes instituciones para que se consolide y no se quede como una experiencia puesta en práctica para un curso o dos.” (Plantilla cuestionario, 14)

“El cambio que se me ocurre es que sean más los niños que se beneficien de esto.” (Plantilla cuestionario, 17)

“Sí, por todo lo dicho antes y porque se ha demostrado que la experiencia no ha perjudicado ni a los niños de EE ni a los de la otra escuela. No ha perjudicado a nadie.” (Plantilla cuestionario, 17)

“1- Reestructuración horaria de un día en que se desarrolla la experiencia a primera hora, antes de la hora del recreo a las 11h (jueves).

2- Introducir nuevos docentes del CE para acompañar al alumnado con necesidades intensivas y colaborar en la intervención educativa dentro del aula ordinaria de educación infantil del C.P. “S. Luis”. Podría hacerse rotativo por trimestres. Así la experiencia no estaría totalmente a expensas de una única persona ni siempre de la misma persona. Este aspecto es fundamental para que la Escuela Compartida se transformara en una respuesta formativa que el CE Princesa Sofía ofrece a su alumnado como conjunto, como centro, como institución. Esta experiencia en la actualidad es producto de una iniciativa particular, la propuesta de una profesora del CE, y la otra profesora del CP “S. Luis”, que acepta la proposición docente.

3- Introducir posibles nuevos docentes que estuvieran dispuestos a abrir las puertas de sus aulas a la Escuela Compartida.

4- Introducir algún educador del centro específico que acompañara a los alumnos/as en la experiencia.

5- Posibilitar, en caso de ser necesario, que pudiera acompañar en las salidas para el desarrollo de la Escuela Compartida, algún otro profesional del centro específico, de forma puntual.

6- Proporcionar un transporte pequeño a la experiencia para los desplazamientos de ida y vuelta entre los dos centros.” (Plantilla cuestionario, 19)

“Sí, porque la tendencia normalizadora que la Escuela Compartida ha iniciado para una parte del alumnado del centro específico ha de mantenerse y si se pudiera aumentarla. Estamos en una sociedad integradora y en una escuela que también pretende serlo, si es que no lo es, y el marco legal del sistema educativo así lo establece.” (Plantilla cuestionario, 21)

“Que se realizara a todos los niveles.” (Plantilla cuestionario, 23)

“Podría haber un monitor para niños con problemas.” (Plantilla cuestionario, 24)

“Sí, porque enseña cosas positivas a todos a los alumnos de nee les enriquece y les ayuda a superarse; a los alumnos sin nee les enseña a ver con normalidad a estos niños y además les enseña a ser más humanos.” (Plantilla cuestionario, 24)

“Continuar la experiencia.” (Plantilla cuestionario, 25)

“Que cada alumno de EE está agrupado en el aula que más se va a integrar y no la que corresponda a su edad cronológica.” (Plantilla cuestionario, 25)

“Mas y mejores medios humanos, materiales y económicos para que no se quede en un decálogo de buenas intenciones.” (Plantilla cuestionario, 26)

“Que haya continuidad y que compartan escuela acudiendo al C.E. alumnos de C. Ordinario.” (Plantilla cuestionario, 27)

“El poder ampliarlo a la mayoría de los alumnos del centro en un futuro.” (Plantilla cuestionario, 28)

“Sí, al menos hasta comprobar que se está beneficiando a un grupo de niños.” (Plantilla cuestionario, 28)

“Que se llevara a cabo de forma normalizada en todos los centros de enseñanza.” (Plantilla cuestionario, 28)

“Intentarlo con otros niños más limitados.” (Plantilla cuestionario, 29)

“Sí, para ver a largo plazo los resultados.” (Plantilla cuestionario, 29)

“Sí, porque es una oportunidad para que nuestros hijos tengan experiencias nuevas.” (Plantilla cuestionario, 30)

“Que se hiciese en general.” (Plantilla cuestionario, 30)

“Sí, para seguir viendo resultados.” (Plantilla cuestionario, 31)

“Sí porque hay que tender a la normalización, este tipo de experiencias puede ayudar.” (Plantilla cuestionario, 31)

“Que fuera para todos.” (Plantilla cuestionario, 32)

“... yo veo que es una experiencia muy frágil. La percibo, es bonita, es interesante, pero es como las rosas, es frágil y temporal. Y me gustaría que en vez de ser así, fuera, tuviera más raíces y fuera más duradera para que pudiéramos sacar consecuencias. Porque, no quiere decir que sea bonita, que sea tal todo esto que estoy diciendo, no quiere decir que tenga pegos, que seguramente tendrá pegos y muchas. ¿Me entiendes?. Y ahora a lo mejor como ha sido una experiencia muy controlada con muy pocos niños, y con unas condiciones muy especiales pues, digamos que... hasta la presente, yo no conozco de que se haya dado situaciones insalvables. ¿Me entiendes?. Pero si esto se institucionaliza, que se debe de institucionalizar, es decir, que se debe de alargar en el tiempo y en el número de niños que participe de esa experiencia, hay ya, donde... le veo el problema, porque necesita mucha predisposición y muchas ganas de querer tirar para adelante sino no.” (Plantilla entrevistas, 8)

“Debería continuar pero no solo en este centro sino en alguno más para mejorar la formación no sólo de estos alumnos, sino de los demás niños que participan en esta actividad.” (Plantilla entrevistas, 10)

“Solamente decir que me gustaría que esta experiencia continuara hasta el punto que se llegara a institucionalizar, o sea, que las distintas administraciones ayudaran a que esto sea una nueva forma de trabajar con niños con nee y que esto no se quedara como una anécdota ocurrida un curso escolar determinado y llevada a cabo por unos cuantos profesionales de un centro determinados, sino que se ampliara y que llegara a ser una realidad, incluso... o sea, amparada por la administración que pusiera todos los medios para que esto, porque esto es una cosa que a los niños nuestros les beneficia muchísimo, el salir del centro y que el centro se abra a que entren otros niños aquí, otros centros de la zona o incluso de la localidad, de la ciudad... que esto les vendría muy bien en cualquier curso escolar, hacer estos intercambios y este tipo de experiencias y ampliarlas, pero para eso se necesita ya un respaldo de la Administración, de la Dirección del centro, de la Inspección... de todo tipo.” (Plantilla entrevistas, 11 12)

“Hay muchas posibilidades, sólo veo que hay que avanzar un poquitín y ver cómo podemos llevarlo a delante, me parece que la continuidad del proyecto sería la oportunidad perfecta para desarrollar todas las actividades que tenemos en mente realmente, y que a veces no sabemos cómo llevarla a cabo.” (Plantilla entrevistas, 20)

“Sí, bueno lo único que quiero decir, es que, este tipo de experiencias no pueden llevarse a cabo por parte de la Administración como si fueran números, cifras, sino que lo que habría que hacerse es realmente dar entrada y cabida a este tipo de alumnado, facilitándole al profesorado, pues, cualquier tipo de ayuda de apoyo porque así muchos centros y muchos profesionales se abrirían a la atención de este tipo alumnos, que, en la mayoría de los casos estoy segurísima que muchos se niegan pero es precisamente por la falta de medios y por la falta de apoyos que tienen; porque, la conciencia puede estar más extendida que realmente los recursos.” (Plantilla entrevistas, 22)

“Las sugerencias ya las hemos dicho, más participación, con otros compañeros.” (Plantilla entrevistas, 27)

“Yo pienso que este trabajo se debería de continuar siempre e ir ampliando el número de alumnos que se fueran a relacionar a otros colegios de educación normalizada, ¿se dice así?” (Plantilla entrevistas, 28)

“A mi sí me gustaría comentar una necesidad que yo siento y es que se deberían de implicar en la misma los equipos directivos de ambos centros. Sobre todo, sobre todo, sobre todo, el equipo directivo del centro específico que es el que más ventajas saca de la “Escuela Compartida”, tal y como se ha puesto en funcionamiento en este caso en concreto, con el fin de garantizar la continuidad de esta experiencia y la posibilidad de su ampliación, de forma que no se deje la continuidad a expensas de la voluntad de algunos profesionales de la educación, tanto por el centro específico como por el centro ordinario, ya que, de esta manera se podría terminar en cuanto uno de los dos profesionales, el del centro específico para desarrollarla o alguien en el centro ordinario dispuesto para abrirnos las puertas, en cuanto uno de los dos fallase, por el motivo que sea, que hay múltiples motivos, muchísimos. Entonces esto ha empezado así, por la voluntad de dos personas, si esto no se implica el equipo directivo, sobre todo del centro específico, porque influye mucho la “Escuela Compartida” en las ventajas sobre su alumnado, pues tendría una estructura muy endeble y susceptible de romperse en cualquier momento. De hecho, no sabemos todavía, estamos a primero de septiembre, si tendremos continuidad para el próximo curso escolar, no lo sabemos todavía y teniendo unas experiencias vividas, tanto la otra profesora como yo, de satisfacción profesional al llevar esta experiencia a cabo. También considero necesaria, aparte de la implicación del equipo directivo, teniendo en cuenta que el alumnado con NEE intensivas tiene derecho a una educación en el contexto más normalizado e integrado posible, como hablábamos antes, de los temas de justicia social y que no es cuestión de favor o de privilegio, sino de un derecho suyo, y que así lo determina la legislación educativa vigente, considero que también sería imprescindible para garantizar este derecho y en esta línea de continuidad y de ampliación de la experiencia, el apoyo y la implicación de la Administración Educativa, de la Delegación de Educación y Ciencia, a través de los servicios de inspección y de otros servicios como evaluación e innovación educativa... Pienso que la actuación de la Administración, como el apoyo del equipo directivo es determinante, en este sentido, para potenciar e impulsar experiencias de innovación como la que nos ocupa u otras parecidas y que se pueda instaurar de forma oficial y formal y no de forma puntual.” (Plantilla entrevistas, 41)

Categoría X.

La última categoría, la menos relevante, en la técnica de los diarios es X, categoría que únicamente figura en esta técnica, que es la primera técnica para ella, y en la técnica de las entrevistas, segunda técnica, estando ausente en la de los cuestionarios. Por otra parte los valores que esta categoría obtiene en la primera y segunda técnica, diarios y entrevistas respectivamente son prácticamente iguales.

Los datos textuales de esta categoría arrojan los siguientes resultados:

En una ocasión profesionales de los medios de comunicación desarrollaron su labor en el aula de infantil del CO colaborador en la experiencia “EC” (lugar natural donde ésta se solía producir) mientras funcionaba dicha experiencia.

Que dentro del CE en una ocasión se produjo, hace muchos años, una experiencia que puede considerarse de educación combinada con un alumno del CE, si bien las características de esta intervención educativa para este niño eran muy diferentes a la que recibían los cinco alumnos/ as del CE que directamente participaron en la experiencia de educación combinada EC.

Estas proposiciones quedan ilustradas con los ejemplos siguientes:

“El J.E. manifiesta que R.C salía del CE con los padres y estos lo llevaban a un C.O. Existía coordinación con el psicólogo en estudio, se tenía un conocimiento de que el alumno estaba escolarizado en los dos centros. Del CE no salía ningún profesional, sí había coordinación profesional (curso 93/94) fue hace tiempo y fue esporádica...” (Plantilla entrevistas, 15)

“Acabábamos de terminar esta actividad cuando entraron al aula los periodistas de “Ideal” que habían hablado conmigo días atrás para acordar una visita a la aula de la Sta Lola en un momento en que estuviéramos nosotros y ver en directo el desarrollo de la experiencia "Escuela Compartida". Los saludo y presento a Lola, tutora de la aula. Uno de ellos realiza algunas fotografías. F. estaba junto a Ana (práctica) en la mesa azul y otros niños con un juego de cartas para formar parejas. M. estaba en la mesa verde con otras niños/ as que trabajaban hasta la llegada de los periodistas con Lola, terminando las cartulinas... Cogemos un cuento de imágenes y nos sentamos juntos en la mesa azul, de nuevo con Lola, Ana (la periodista) y Álvaras.” (Plantilla diario, 164).

Instrumento por metacategoría y por categoría

Inst	MetCat	Total	Com	Cont	Coo	E	Fa	Fo	Fu	I	M/F	Men	Met	Orden	Otra	R	So	Su	Va	X
C	D/C	360				7			349				4							
C	O	227			21			6			200									
C	V	316		80						26									210	
D	D/C	6265	76			789			176				4484	491			249			
D	O	3284			380		51	30			2802						21			
D	V	526		11						14		24			223			181	66	7
E	D/C	421				41			338				35	7						
E	O	202			16		5	44			120						17			
E	V	398		72						72		12			18				218	6
	Totales	11999	76	163	417	837	56	80	863	112	3122	36	4523	498	241	38	249	181	494	13

En esta tabla se recogen de manera unificada los datos de las dos tablas anteriores que acabamos de comentar detalladamente, Instrumento por metacategorías e Instrumento por categorías. Es un compendio de ambas tablas y únicamente consideramos la necesidad de matizar en ella que los valores conseguidos por cada metacategorías en cada una de las técnicas de recogida de información son el resultado de la suma de los valores que se consiguen en las categorías agrupadas en cada una de estas metacategorías. Así el valor alcanzado en la técnica de los diarios por la metacategoría D/C resulta de la suma de los valores alcanzados por las categorías Metodología, Fundamentación, Sociabilidad, Orden, Enseñanza y Comunidad, en este instrumento de recogida de datos. Estos valores han sido ampliamente comentados a través de las tablas anteriores citadas.

El valor alcanzado en la técnica de los diarios por la metacategoría Organizativa es la suma de los valores alcanzados por las categorías Resolución, Coordinación, Materiales/ Funcionales, Familia y Formación por medio de este instrumento de recogida de información.

El valor alcanzado en la técnica de los diarios por la metacategoría Varias es el resultado de la suma de los valores alcanzados por las categorías Suelo, Mentalización, Continuidad, Valoración, Innovación, Otra y X en este instrumento de los diarios.

Lo mismo que se acaba de expresar para la técnica de los diarios, se hace extensible a la de las entrevistas y cuestionarios.

Instrumento por contexto, por metacategoría y por sector

Inst	Contexto	MetCat	Total	Total %	ED	ED %	Pa	Pa %	Pr	Pr %
C	CE	D/C	299	2,49	0	0,00	70	47,62	229	1,94
C	CE	O	162	1,35	0	0,00	0	0,00	162	1,37
C	CE	V	254	2,12	0	0,00	55	37,41	199	1,69
C	CO	D/C	61	0,51	0	0,00	0	0,00	61	0,52
C	CO	O	65	0,54	0	0,00	0	0,00	65	0,55
C	CO	V	62	0,52	0	0,00	0	0,00	62	0,53
D		D/C	32	0,27	0	0,00	0	0,00	32	0,27
D		O	50	0,42	0	0,00	0	0,00	50	0,42
D		V	37	0,31	0	0,00	0	0,00	37	0,31
D	CE	D/C	4	0,03	0	0,00	0	0,00	4	0,03
D	CE	O	12	0,10	0	0,00	0	0,00	12	0,10
D	CE	V	7	0,06	0	0,00	0	0,00	7	0,06
D	CO	D/C	6229	51,91	0	0,00	0	0,00	6229	52,86
D	CO	O	3222	26,85	0	0,00	0	0,00	3222	27,34
D	CO	V	482	4,02	0	0,00	0	0,00	482	4,09
E	CE	D/C	352	2,93	19	27,54	18	12,24	315	2,67
E	CE	O	185	1,54	5	7,25	1	0,68	179	1,52
E	CE	V	359	2,99	15	21,74	3	2,04	341	2,89
E	CO	D/C	69	0,58	17	24,64	0	0,00	52	0,44
E	CO	O	17	0,14	2	2,90	0	0,00	15	0,13
E	CO	V	39	0,33	11	15,94	0	0,00	28	0,24
Total			11999	100,00	69	100,00	147	100,00	11783	100,00

Esta tabla nos aporta algunas particularidades interesantes sobre los datos textuales recogidos dentro de cada metacategoría a través de los distintos instrumento de recogida de información utilizados, diarios, entrevistas y cuestionarios en cada uno de los dos colegios participantes en la experiencia EC, en el CE y en el CO. Así como en un contexto independiente a los centros educativos, sin definir (en blanco), que aparece reflejado en la técnica de los diarios exclusivamente. En ella se puede apreciar que:

En la técnica de los diarios, todas las metacategorías Didáctica/ Curricular, Organizativa y Varias agrupan los mayores valores en el contexto del CO. Estos valores nos dicen que casi la totalidad de los datos de todas las metacategorías en los diarios

se recogen en el CO. La explicación a esta circunstancia está en que al segmentar, categorizar e introducir las unidades textuales en nuestra base de datos de la información contenida en los diarios, en el campo contexto la coordinadora iba marcando el CO, por realizarse allí o en salidas relacionadas con él la actividad de la experiencia EC. Y dentro de este contexto en esta técnica todos los datos son aportados por el sector profesional porque al marcar este campo (sector) le daba a “profesional” por ser ella (profesora de PT) la autora, redactora de la información recogida en esta técnica de recogida de información. En el contexto del CO y para la técnica diarios la metacategoría con mayor valor es Didáctica/ Curricular, primera, seguida de la metacategoría Organizativa, segunda, a bastante distancia y de la metacategoría Varias, tercera, a mucha distancia. También existe una gran distancia entre los valores de la metacategoría Organizativa, segunda, y la metacategoría Varias, tercera.

A su vez estas metacategorías Organizativa, primera, Varias, segunda, y Didáctica/ Curricular, tercera, alcanzan valores muchísimo más pequeños en el contexto en el contexto del CE. Los valores alcanzados por ellas en esta técnica, en este contexto, CE, son los más bajos de los que alcanzan en todos los contextos posibles dentro de esta técnica y están muy cercanos entre ellos. Son valores muy lejanos de los alcanzados por ellas en el contexto del CO y mucho menos distantes de los valores que estas metacategorías consiguen en el contexto en blanco, sin definir y no correspondiente ni al CO, ni al CE, sino a otros lugares de encuentros (cafeterías) de la tutora del aula de infantil con la coordinadora, en los que se abordaron distintos temas relacionados con la experiencia EC, y que también figuran en los textos de los diarios de la investigación. En este contexto sin definir la metacategoría con mayor número de datos y por tanto la más relevante es la Organizativa, primera, seguida no muy distante de Varias, segunda, y de la metacategoría Didáctica/ Curricular, tercera. Estas dos últimas metacategorías muy próximas entre sí.

La explicación de los valores tan bajos de las diferentes metacategorías en el contexto del CE para la técnica de los diarios la tenemos en que en dicha técnica sólo se marcó el contexto “CE” el “Día de Convivencia EC”, único día en el que el funcionamiento de esta experiencia se desarrolló en el CE y no en los contextos educativos del CO o relacionados con éste, en los horarios de mañana establecidos para la práctica de la EC, esta fue una situación excepcional ya que normalmente o habitualmente la práctica matutina de la EC se llevaba a cabo en el contexto del CO.

Todos los datos de todas las metacategorías en todos los contextos, CO, CE, sin definir, que se encuentran en esta técnica los aportan el sector profesional. Esto sucede así, como se ha apuntado antes, porque todos son datos textuales de la información de los diarios de la investigación, y la autora de los mismos fue la profesora de PT del CE en la práctica de la EC.

En la técnica de los cuestionarios únicamente se contaba con dos sectores el profesional y las familias, al haberse elaborado un modelo de cuestionario específico para cada sector. En el contexto del CE dentro de esta técnica, los datos de la metacategorías Didáctica/ Curricular, primera, son los más numerosos, tanto en el sector profesional como en el de las familias. Y el valor que consigue esta metacategoría se separa bastante del valor que consigue la segunda metacategoría en este contexto y esta técnica, la metacategoría Varias, ello ocurre en el sector profesional y en el de las familias. En tercera posición en cuanto densidad de datos en el CE y por esta técnica

está la metacategoría Organizativa, que se separa mucho de la segunda metacategoría, Varias. La metacategoría Organizativa sólo aparece en el sector profesional, no habiendo datos recogidos para ella por esta técnica en el CE dentro del sector familias.

En el contexto del CO los valores alcanzados por las metacategorías Organizativa, primera, Varias, segunda, y Didáctica/ Curricular, tercera, son casi idénticos y están muy por debajo de los valores que estas metacategorías consiguen en el contexto del CE. Además se da la circunstancia de que en el CO no contamos con datos de ninguna metacategoría por esta técnica en el sector de las familias, por no haberseles proporcionado desde dicho centro los modelos de los cuestionarios a las mismas, motivo que se describió en el apartado anterior de la fase de recogida de información.

Para la técnica de las entrevistas tenemos tres sectores en los que se recogen los datos de las diferentes metacategorías, equipo directivo, profesional y familias.

Por esta técnica en el CE la metacategoría más relevante es la metacategoría Varias, primera, seguida muy de cerca de la metacategoría Didáctica/ Curricular, segunda, y a mucha distancia de ambas en tercera posición se sitúa la metacategoría Organizativa. Dentro de este contexto y técnica la mayoría de los datos de todas las metacategorías son proporcionadas por el sector profesional. En este sector al considerar los valores de las metacategorías nos encontramos la misma situación que se acaba de comentar sobre los valores totales de las tres metacategorías. A mucha distancia de los valores de las tres metacategorías por el sector profesional el segundo sector que aporta más datos de las mismas es el sector equipo directivo. En él el mayor valor lo alcanza la metacategoría Didáctica/ Curricular, seguido muy de cerca del valor de la metacategoría Varias, y ambas metacategorías se separan más de la tercera metacategoría, Organizativa. Los datos que arrojan el sector familias en las tres metacategorías son todavía más bajos que los que da el sector equipo directivo. Dentro del sector familias la metacategoría Didáctica/ Curricular ocupa el primer lugar en cantidad de datos. A continuación figura la metacategoría Varias a bastante distancia de la primera y en tercera posición está la metacategoría Organizativa, con un valor casi igual al de la metacategoría Varias. Estos datos corresponden a la información que las madres aportaron en el desarrollo de un grupo de discusión que como se ha explicado al describir las técnicas de recogida de datos, se le ha considerado o tratado como una entrevista especial, a la hora de encarar las diferentes tareas analíticas del estudio.

En el contexto del CO los valores alcanzados por la metacategoría Didáctica/ Curricular, primera y bastante separada de la metacategoría Varias, segunda y a su vez bastante separada de la metacategoría Organizativa, tercera, están muy por debajo de los valores que estas metacategorías consiguen en el contexto del CE.

En este contexto para esta técnica de nuevo no tenemos datos del sector familias, hecho explicado al describir las distintas técnicas de recogida de datos. En el sector profesional al considerar los valores de las tres metacategorías nos encontramos la misma situación que se acaba de comentar sobre los valores totales de éstas. A bastante distancia de los valores de las tres metacategorías por el sector profesional el segundo sector que aporta más datos de las mismas es el sector equipo directivo. En él el mayor valor lo alcanza la metacategoría Didáctica/ Curricular, seguido a cierta distancia del valor de la metacategoría Varias. En tercer lugar y a bastante distancia de

las primeras figura la metacategoría Organizativa. La situación que se presenta en los valores conseguidos por las metacategorías Didáctica/ Curricular, primera, Varias, segunda, y Organizativa, tercera, en el sector equipo directivo en el CO es bastante similar a la de estas metacategorías en el sector equipo directivo del CE por la técnica de las entrevistas.

De la descripción que se ha hecho de esta tabla resulta que la gran mayoría de los datos de todas las metacategorías que nos aportan un conocimiento de la experiencia EC se obtienen a través del sector profesional, tanto en el contexto del CE como en el del CO, y teniendo en cuenta que los datos de todas las metacategorías en el contexto del CO y en el contexto sin definir (en blanco) por medio de los diarios se obtienen como ha quedado aclarado a través de una profesional del CE, aunque en el contexto de referencia no figure el CE por los motivos aludidos, así como los valores recogidos por todas las metacategorías en los contextos CE y CO por medio de las demás técnicas cuestionarios y entrevistas, se puede afirmar que en este estudio ha habido una mayor implicación en las tareas de recogida de información de la investigación de la experiencia EC de los profesionales del CE. También se desprende que el sector del equipo directivo ha manifestado una implicación en estas tareas muy parecida en ambos contextos, en la única técnica que especifica a este sector, las entrevistas. Y que en el contexto del CE ha habido una mayor participación y más amplia de sectores en dichas tareas de recogida de datos, entre otras cosas por existir participación en ellas del sector familias, por otro lado inexistente en el contexto CO en aquellas técnicas en la que esta participación hubiera sido posible.

Instrumento por metacategoría, por categoría y por contexto

Inst	MetCat	Categ	Total	<>	CE	CO
C	D/C	E	7		7	
C	D/C	Fu	349		288	61
C	D/C	Met	4		4	
C	O	Coo	21		16	5
C	O	Fo	6		6	
C	O	M/F	200		140	60
C	V	Cont	80		67	13
C	V	I	26		22	4
C	V	Va	210		165	45
D	D/C	Com	76	1		75
D	D/C	E	789	6	2	781
D	D/C	Fu	176	14		162
D	D/C	Met	4484	4	2	4478
D	D/C	Orden	491	7		484
D	D/C	So	249			249
D	O	Coo	380	23	1	356
D	O	Fa	51		3	48
D	O	Fo	30		2	28
D	O	M/F	2802	20	6	2776
D	O	R	21	7		14
D	V	Cont	11	4		7
D	V	I	14	1		13
D	V	Men	24	2	3	19
D	V	Otra	223	12	3	208
D	V	Su	181			181
D	V	Va	66	18	1	47
D	V	X	7			7
E	D/C	E	41		30	11
E	D/C	Fu	338		283	55
E	D/C	Met	35		33	2
E	D/C	Orden	7		6	1
E	O	Coo	16		15	1
E	O	Fa	5		5	
E	O	Fo	44		44	
E	O	M/F	120		104	16
E	O	R	17		17	
E	V	Cont	72		66	6
E	V	I	72		68	4
E	V	Men	12		11	1
E	V	Otra	18		17	1
E	V	Va	218		195	23
E	V	X	6		2	4
		Total	11999	119	1634	10246

En esta tabla figura la información comentada en la anterior, pero nos detalla cada una de las categorías contenidas en las metacategorías Didáctica/ Curricular, Organizativa y Varias en las distintas técnicas de recogida de información para cada contexto, CE, CO y sin definir (cafetería, “<>”). Los datos textuales poniendo especial atención en cada categoría e instrumento se han detallado suficientemente en la tabla “Instrumento por categoría” en general, con independencia de los contextos de referencia, por lo que en ésta se amplía la información que nos daba la tabla que se menciona. Más adelante se presentan tablas para los instrumentos cuestionarios,

entrevistas en las que figuran las metacategorías y categorías de este estudio en los distintos contextos, así como otras para los diferentes grupos de alumnos/ as del CE asistentes al CO con el funcionamiento de la experiencia EC, en las que también aparecen los valores de las metacategorías y categorías de este estudio conseguidos para cada agrupación del alumnado del CE, y por ello no nos entretenemos más en ésta. Sólo volvemos a llamar la atención sobre la mayor cantidad de datos para todas las categorías que se constata en el contexto del CE en las técnicas de los cuestionarios y entrevistas a excepción de la categoría X en la técnica de la entrevista, donde el contexto del CO obtiene un valor algo mayor que el del CE. Y en la técnica de los diarios aunque aparezca el contexto del CO con la mayor cantidad de datos para todas las categorías, en realidad éstos también corresponden al contexto del CE en cuanto al aspecto de recogida de información, porque como ya sabemos se hace referencia a él por ser ése el lugar donde transcurre la actividad habitual y normal de la práctica de la experiencia EC. Lo mismo sucede con los datos del contexto “<>” (sin contexto, cafetería). Los datos textuales de las categorías en este contexto y del CO en la técnica de los diarios se recogen por medio de la profesora de PT del CE encargada de la práctica de dicha experiencia. Este hecho hace evidente el mayor grado de compromiso por parte de las personas, participantes directas o no en la EC, dentro del CE en las tareas implícitas en la recogida de información para la investigación de la experiencia, en comparación con el manifestado por parte de las personas participantes directas o no en la EC, dentro del CO, en dichas tareas.

Instrumento por categoría y por alumno

Inst	Cat	Total	<>	A	A-C	A-M	C	F	F-A	F-A-M
C	Cont	80	80							
C	Coo	21	21							
C	E	7	7							
C	Fo	6	6							
C	Fu	349	349							
C	I	26	26							
C	M/F	200	200							
C	Met	4	4							
C	Va	210	210							
D	Com	76	1	11	21	3	1	14	1	1
D	Cont	11	4				1			
D	Coo	380	25	42	62	23	14	35	8	4
D	E	789	8	121	142	72	20	87	22	8
D	Fa	51	3	9	11	4		1	12	
D	Fo	30	2	5	1	2	1	2		
D	Fu	176	15	16	38	6	2	14	5	2
D	I	14	1	4	2	1	1	1		
D	M/F	2802	27	477	482	232	104	333	59	30
D	Men	24	5	1	2	3		2	2	
D	Met	4484	5	661	844	372	148	538	133	55
D	Orden	491	6	48	65	38	16	35	17	
D	Otra	223	15	21	26	9	7	37	10	1
D	R	21	7	2				2		
D	So	249		23	20	25		36	27	7
D	Su	181		28	21	8	6	25	5	2
D	Va	66	19	3	11	1	3		5	
D	X	7								
E	Cont	72	72							
E	Coo	16	16							
E	E	41	41							
E	Fa	5	5							
E	Fo	44	44							
E	Fu	338	338							
E	I	72	72							
E	M/F	120	120							
E	Men	12	12							
E	Met	35	35							
E	Orden	7	7							
E	Otra	18	18							
E	R	17	17							
E	Va	218	218							
E	X	6	6							
Totales		11999	2067	1472	1748	799	324	1162	306	110

Inst	Cat	F-C	F-Ju	F-M	Jo	Jo-F	Jo-F-A	Jo-F-A-M	M	M-A-Jo	M-F-Jo
C	Cont										
C	Coo										
C	E										
C	Fo										
C	Fu										
C	I										
C	M/F										
C	Met										
C	Va										
D	Com	6	2	8	3			1	2		1
D	Cont			1				5			
D	Coo	48	4	45	7	2	6	27	17	10	1
D	E	93	5	82	19	2	24	38	20	15	11
D	Fa	1		4					6		
D	Fo	5		6		1					5
D	Fu	14		20	1		4	17	10	3	9
D	I	1	3								
D	M/F	371	17	370	29	20	52	69	89	32	9
D	Men	3		3				1		2	
D	Met	635	40	554	83	32	69	126	120	32	37
D	Orden	85	3	61	24	7	22	32	3	12	17
D	Otra	30		30	1	5	2	7	15	7	
D	R	3		2			1				4
D	So	14		55			2	16	11	13	
D	Su	32	4	20	3	3	1	12	8	1	2
D	Va	8		4	4		3	4		1	
D	X			7							
E	Cont										
E	Coo										
E	E										
E	Fa										
E	Fo										
E	Fu										
E	I										
E	M/F										
E	Men										
E	Met										
E	Orden										
E	Otra										
E	R										
E	Va										
E	X										
	Totales	1349	78	1272	174	72	186	355	301	128	96

En esta tabla hay que matizar que únicamente se recoge información de las diferentes categorías para cada alumno/ a con nee intensivas del CE en conjunto o individualmente, en función de si han asistido a la EC individualmente o en grupo según la ocasión, en la técnica de los diarios. Esto ocurre así porque en la tabla se ha

seleccionado el campo “alumnos” y éste sólo se rellenaba a la hora de ir introduciendo los datos en el diseño de base de datos de nuestra investigación en el caso de las unidades textuales de cada metacategoría y categoría obtenidas de la información contenida en esta técnica de recogida de datos. El campo “alumnos” se estableció pensando en que en él sólo podía figurar uno o varios de los alumnos/ as con nee del CE, el/ la que o los/ as que asistieran al CO con la EC en el día establecido para su participación en dicha experiencia, en los anexos se adjunta el horario, organización y distribución definitiva del alumnado del CE en relación a su participación en la EC.

Aquí también hay que explicar que en la columna con la expresión “<>” aparecen datos de distintas categorías pertenecientes a la información textual recogida en los diarios de los encuentros que fuera de horario y contexto escolar tuvieron la tutora del aula de infantil del CO y la coordinadora, y como no corresponden a días concretos del funcionamiento de la EC con la asistencia de alguno/ os de los alumnos/ as del CE al CO, el campo “alumnos” no lo marcaba en estas situaciones, quedando vacíos, sin alumno/ as.

Observando los datos de la columna “<>” en el instrumento de los diarios vemos que en estos encuentros se abordaron preferentemente temas incluidos en las categorías Materiales/ Funcionales, que consigue el mayor valor. A continuación se trataron temas de la categoría Coordinación, segunda categoría en esta técnica y columna con un valor muy próximo a la primera. Le sigue de cerca la temática relacionada con la categoría Valoración, tercera; y con el mismo valor temas agrupados en las categorías Fundamentación y Otra, categorías que ocupan el cuarto lugar. Ya con valores más distantes de las categorías que se sitúan en los primeros cuatro lugares y muy cercanos entre sí, nos encontramos ordenadas de mayor a menor frecuencia con las categorías Enseñanza, quinta, Resolución, sexta, Orden, séptima, Metodología y Mentalidad, que figuran en octavo lugar con el mismo valor, Continuidad, novena, Familia, décima, Formación, undécima, Comunidad e Innovación ocupando ambas el duodécimo lugar con el mismo valor. Finalmente apreciamos que en la información contenida en los diarios sobre estos encuentros especiales los únicos temas que no se trataron fueron los que hacen referencia a las categorías Sociabilidad, Suelo y X.

La forma de proceder al introducir las unidades textuales en la base de datos que se acaba de comentar para la técnica de los diarios en el caso de encuentros extraescolares entre las tutoras del CO y CE, también se daba con la información textual segmentada y categorizada de las técnicas de los cuestionarios y las entrevistas, técnicas para las que el campo “alumnos/ as” quedaba vacío, por lo que aparecen datos de diferentes categorías a través de estas técnicas en la columna “<>” (“sin alumno/ as”) en esta tabla.

Los aspectos que aquí se describen se complementan con los datos que nos facilitan más adelante las tablas “Categoría por alumnos y porcentajes”, “Cuestionario por contexto, por categoría, por sector y porcentajes”, “Entrevista por contexto, por categoría, por sector y porcentajes” y “Entrevista por contexto, por categoría, por autor y porcentajes”.

Metacategoría por alumnos y porcentajes

MtCat	Total	Total %	<>	<> %	A	A %	A-C	A-C %	A-M	A-M %	C	C %	F	F %
D/C	7046	58,72	816	39,48	880	59,78	1130	64,65	516	64,58	187	57,72	724	62,31
O	3713	30,94	493	23,85	535	36,35	556	31,81	261	32,67	119	36,73	373	32,10
V	1240	10,33	758	36,67	57	3,87	62	3,55	22	2,75	18	5,56	65	5,59
Total	11999	100	2067	100	1472	100	1748	100	799	100	324	100	1162	100
MtCat	F-A	F-A %	F-A-M	F-A-M %	F-C	F-C %	F-Jur	F-Ju %	F-M	F-M %	Jo	Jo %	Jo-F	Jo-F %
D/C	205	66,99	73	66,36	847	62,79	50	64,10	780	61,32	130	74,71	41	56,94
O	79	25,82	34	30,91	428	31,73	21	26,92	427	33,57	36	20,69	23	31,94
V	22	7,19	3	2,73	74	5,49	7	8,97	65	5,11	8	4,60	8	11,11
Total	306	100	110	100	1349	100	78	100	1272	100	174	100	72	100
MtCat	Jo-F-A	Jo-F-A %	Jo-F-A-M	Jo-F-A-M %	M	M %	M-A-Jo	M-A-Jo %	M-F-Jo	M-F-Jo %				
D/C	121	65,05	230	64,79	166	55,15	75	58,59	75	78,13				
O	59	31,72	96	27,04	112	37,21	42	32,81	19	19,79				
V	6	3,23	29	8,17	23	7,64	11	8,59	2	2,08				
Total	186	100	355	100	301	100	128	100	96	100				

Como se especificaba en la tabla anterior, la columna de estas tablas con la expresión “<>”, “sin alumno/ os”, hacen referencia a datos de las distintas metacategorías recogidos en nuestra base de datos en las situaciones en que el campo “alumnos/ as” quedaba vacío, por las circunstancias ya comentadas.

En la tabla “Metacategoría por alumno y porcentajes” podemos observar atendiendo a cada alumno/ a con nee intensivas participantes en la EC y/ o agrupamiento de alumnos/ as que en todos los casos la mayor cantidad de datos los contiene la metacategoría Didáctica/ Curricular, que ocupa la primera posición seguida a bastante distancia de la metacategoría Organizativa, segunda posición; y la menor cantidad de datos los contiene la metacategoría Varias, tercera, separándose mucho de los valores alcanzados por las dos primeras metacategorías.

Estos resultados son lógicos si se considera que los datos de las distintas metacategorías pertenecientes a cada agrupamiento de alumnos/ as son extraídos de los textos de los diarios en las correspondientes sesiones de funcionamiento de la EC, único instrumento que contiene el campo “alumnos/ as”, y en ellos se relatan de forma relevante las situaciones prácticas de enseñanza/ aprendizaje desarrolladas por los participantes en esta experiencia, lo cual hace pensar en principio que las metacategorías Didáctica/ Curricular y Organizativa obtendrían una mayor representación en los datos extraídos de las páginas de estos diarios en los casos que nos ocupan, agrupaciones de alumnos/ as; porque ellas contienen muchas categorías que por definición se refieren principalmente a hechos y situaciones concretas de la práctica de la EC (Metodología, Materiales/ Funcionales, Enseñanza, Orden, Coordinación...), aunque la metacategoría Didáctica/ Curricular contenga otra categoría, la categoría Fundamentación, que se refiere a la expresión de opiniones. Y la metacategoría Varias contiene algunas categorías que se refieren esencialmente a la expresión de opiniones, como la categoría Valoración, Innovación y Continuidad.

Sin embargo los resultados varían en los datos contenidos en la columna “<>” (“sin alumnos/ as”). Aquí nos encontramos con datos que han sido extraídos, por un lado de los textos del instrumento de los diarios que no corresponden a sesiones de la práctica escolar concreta de la EC, sino a las reuniones extraescolares entre las tutoras del CO y CE que ya hemos comentado, así como con datos de la información de los instrumentos de los cuestionarios y entrevistas, por otro lado instrumentos relevantes en la recogida de opiniones generales, para los que al igual que en el caso de las reuniones anteriores plasmadas en los diarios tampoco se contemplaba el campo “alumnos/ as”. En esta columna “<>” (“sin alumnos/ as”), la primera posición la obtiene la metacategorías Didáctica/ Curricular, seguida muy de cerca de la metacategoría Varias y a bastante distancia de ambas aparece en tercera posición la metacategoría Organizativa.

Categorías por alumnos y porcentajes

Cat	Total	Total %	<>	<> %	A	A %	A-C	A-C %	A-M	A-M %	C	C %	F	F %
Com	76	0,63	1	0,05	11	0,75	21	1,20	3	0,38	1	0,31	14	1,20
Cont	163	1,36	156	7,55	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,31	0	0,00
Coo	417	3,48	62	3,00	42	2,85	62	3,55	23	2,88	14	4,32	35	3,01
E	837	6,98	56	2,71	121	8,22	142	8,12	72	9,01	20	6,17	87	7,49
Fa	56	0,47	8	0,39	9	0,61	11	0,63	4	0,50	0	0,00	1	0,09
Fo	80	0,67	52	2,52	5	0,34	1	0,06	2	0,25	1	0,31	2	0,17
Fu	863	7,19	702	33,96	16	1,09	38	2,17	6	0,75	2	0,62	14	1,20
I	112	0,93	99	4,79	4	0,27	2	0,11	1	0,13	1	0,31	1	0,09
M/F	3122	26,02	347	16,79	477	32,40	482	27,57	232	29,04	104	32,10	333	28,66
Mn	36	0,30	17	0,82	1	0,07	2	0,11	3	0,38	0	0,00	2	0,17
Mt	4523	37,69	44	2,13	661	44,90	844	48,28	372	46,56	148	45,68	538	46,30
Orden	498	4,15	13	0,63	48	3,26	65	3,72	38	4,76	16	4,94	35	3,01
Otra	241	2,01	33	1,60	21	1,43	26	1,49	9	1,13	7	2,16	37	3,18
R	38	0,32	24	1,16	2	0,14	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	0,17
So	249	2,08	0	0,00	23	1,56	20	1,14	25	3,13	0	0,00	36	3,10
Su	181	1,51	0	0,00	28	1,90	21	1,20	8	1,00	6	1,85	25	2,15
Va	494	4,12	447	21,63	3	0,20	11	0,63	1	0,13	3	0,93	0	0,00
X	13	0,11	6	0,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	11999	100	2067	100	1472	100	1748	100	799	100	324	100	1162	100

Cat	F-A	F-A %	F-A-M	F-A-M %	F-C	F-C %	F-Ju	F-Ju %	F-M	F-M %	Jo	Jo %	Jo-F	Jo-F %
Com	1	0,33	1	0,91	6	0,44	2	2,56	8	0,63	3	1,72	0	0,00
Cont	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,08	0	0,00	0	0,00
Coo	8	2,61	4	3,64	48	3,56	4	5,13	45	3,54	7	4,02	2	2,78
E	22	7,19	8	7,27	93	6,89	5	6,41	82	6,45	19	10,92	2	2,78
Fa	12	3,92	0	0,00	1	0,07	0	0,00	4	0,31	0	0,00	0	0,00
Fo	0	0,00	0	0,00	5	0,37	0	0,00	6	0,47	0	0,00	1	1,39
Fu	5	1,63	2	1,82	14	1,04	0	0,00	20	1,57	1	0,57	0	0,00
I	0	0,00	0	0,00	1	0,07	3	3,85	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M/F	59	19,28	30	27,27	371	27,50	17	21,79	370	29,09	29	16,67	20	27,78
Mn	2	0,65	0	0,00	3	0,22	0	0,00	3	0,24	0	0,00	0	0,00
Mt	133	43,46	55	50,00	635	47,07	40	51,28	554	43,55	83	47,70	32	44,44
Orden	17	5,56	0	0,00	85	6,30	3	3,85	61	4,80	24	13,79	7	9,72
Otra	10	3,27	1	0,91	30	2,22	0	0,00	30	2,36	1	0,57	5	6,94
R	0	0,00	0	0,00	3	0,22	0	0,00	2	0,16	0	0,00	0	0,00
So	27	8,82	7	6,36	14	1,04	0	0,00	55	4,32	0	0,00	0	0,00
Su	5	1,63	2	1,82	32	2,37	4	5,13	20	1,57	3	1,72	3	4,17
Va	5	1,63	0	0,00	8	0,59	0	0,00	4	0,31	4	2,30	0	0,00
X	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	0,55	0	0,00	0	0,00
Total	306	100	110	100	1349	100	78	100	1272	100	174	100	72	100

Cat	Jo-F-A	Jo-F-A %	Jo-F-A-M	Jo-F-A-M %	M	M %	M-A-Jo	M-A-Jo %	M-F-Jo	M-F-Jo %
Com	0	0,00	1	0,28	2	0,66	0	0,00	1	1,04
Cont	0	0,00	5	1,41	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Coo	6	3,23	27	7,61	17	5,65	10	7,81	1	1,04
E	24	12,90	38	10,70	20	6,64	15	11,72	11	11,46
Fa	0	0,00	0	0,00	6	1,99	0	0,00	0	0,00
Fo	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	5,21
Fu	4	2,15	17	4,79	10	3,32	3	2,34	9	9,38
I	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M/F	52	27,96	69	19,44	89	29,57	32	25,00	9	9,38
Mn	0	0,00	1	0,28	0	0,00	2	1,56	0	0,00
Mt	69	37,10	126	35,49	120	39,87	32	25,00	37	38,54
Orden	22	11,83	32	9,01	3	1,00	12	9,38	17	17,71
Otra	2	1,08	7	1,97	15	4,98	7	5,47	0	0,00
R	1	0,54	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	4,17
So	2	1,08	16	4,51	11	3,65	13	10,16	0	0,00
Su	1	0,54	12	3,38	8	2,66	1	0,78	2	2,08
Va	3	1,61	4	1,13	0	0,00	1	0,78	0	0,00
X	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	186	100	355	100	301	100	128	100	96	100

En esta tabla también nos encontramos con la columna "◁", columna "sin alumnos/ as", por los motivos explicados.

Al observar la tabla "Categoría por alumno y porcentajes" se ve que las categorías más relevantes, en líneas generales, de las distintas agrupaciones de alumnos/ as son Metodología, Materiales/ Funcionales, Enseñanza, Orden, Coordinación y Sociabilidad.

Así nos encontramos con que en todas las agrupaciones de alumnos/ as la categoría más densa, con mayor número de datos, aunque su valor varía de una agrupación a otra, es la categoría Metodología, seguida de la categoría Materiales/ Funcionales que ocupa el segundo lugar, con la excepción del agrupamiento “M-A-Jo” en el cual el primer lugar es ocupado con el mismo valor por las categorías Metodología y Materiales/ Funcionales y la segunda posición la obtiene la categoría Enseñanza; así como, el caso del agrupamiento “M-F-Jo”, en el que a la categoría Metodología le sigue en segunda posición la categoría Orden y la categoría Materiales/ Funcionales ocupa el cuarto lugar junto a la categoría Fundamentación, ambas con el mismo valor.

En tercera posición en las distintas agrupaciones de alumnos/ as figura la categoría Enseñanza, salvo en los casos de las agrupaciones de alumnos/ as “F-A” que este lugar lo ocupa la categoría Sociabilidad y la categoría Enseñanza ocupa la cuarta posición. En el caso de “Jo” que la tercera posición la ocupa la categoría Orden y la categoría Enseñanza ocupa la cuarta posición. En la agrupación “Jo-F”, en la que la categoría Enseñanza ocupa el sexto lugar con igual valor que la categoría Coordinación y en tercera posición figura la categoría Orden. En la agrupación “M-A-Jo” en la que la categoría Enseñanza ocupa la segunda posición y la tercera posición es ocupada de nuevo por la categoría Orden.

La cuarta posición la consigue con frecuencia la categoría Orden en las diferentes agrupaciones de alumnos/ as excepto en los casos de las agrupaciones:

“F” que la cuarta posición la consigue la categoría Otra y la categoría Orden figura en quinta posición con el mismo valor que la categoría Coordinación.

“F-A” donde la cuarta posición la consigue la categoría Enseñanza y la categoría Orden figura en quinta posición.

“F-A-M” que no obtiene representación de la categoría Orden y la cuarta posición la ocupa la categoría Sociabilidad.

“F-Ju”, en donde la categoría Orden ocupa el quinto lugar junto a la categoría Innovación, con igual valor, y la cuarta posición la ocupan las categorías Suelo y Coordinación con el mismo valor.

“Jo”, en la que como se ha comentado, la cuarta posición la obtiene la categoría Enseñanza y la categoría Coordinación figura en tercera posición.

“M” que en la cuarta posición tiene a la categoría Coordinación y la categoría Orden obtiene la décima posición.

“M-A-Jo” en la que la categoría Orden figura en tercer lugar, ocupando el cuarto lugar la categoría Sociabilidad. Y la agrupación “M-F-Jo” en la cual la categoría Orden figura en segunda posición y en la cuarta nos encontramos con el mismo valor a las categorías Materiales/ Funcionales y Fundamentación.

La quinta posición en varias agrupaciones de alumnos/ as la ocupa la categoría Coordinación con valores diferentes para cada una de ellas. Esta posición de la categoría Coordinación se ve alterada en las agrupaciones de alumnos/ as siguientes:

“A-M”. En la que la categoría Coordinación ocupa el sexto lugar y en el quinto

figura la categoría Sociabilidad.

“F-A”. En donde la categoría Coordinación también ocupa el sexto lugar y en el quinto nos encontramos con la categoría Orden.

“F-Ju”. Donde las categorías Coordinación y Suelo ocupan el cuarto lugar con los mismos valores y en quinta posición nos encontramos con las categorías Innovación y Orden, también con valores iguales.

“F-M”. En la que la quinta posición la alcanza la categoría Sociabilidad y la categoría Coordinación figura en sexto lugar.

“Jo-F”. Aquí la categoría Coordinación aparece en sexta posición junto a la categoría Enseñanza con el mismo valor y en quinta posición figura la categoría Suelo.

“M”. En donde la categoría Coordinación alcanza el cuarto lugar y el quinto lo ocupa la categoría Otra. Y “M-F-Jo”, que tiene en quinto lugar a la categoría Formación y en octavo lugar y último a las categorías Coordinación y Comunidad con el mismo valor.

Las tres categorías menos relevantes, las que menos aparecen en términos generales en el conjunto de las agrupaciones de alumnos/ as son las categorías Continuidad y X en última posición, Innovación en penúltima posición y Resolución que es la antepenúltima categoría de esta tabla si atendemos a dichas agrupaciones de alumnos/ as. Ya que la categoría X sólo la contiene la agrupaciones de alumnos/ as “F-M”, estando ausente en todas las demás. La categoría Continuidad la contienen las agrupaciones de alumnos/ as “C”, “F-M” y “Jo-F-A-M”.

La categoría Innovación figura en las agrupaciones de alumnos/ as: “A”, “A-C”, “A-M”, “C”, “F”, “F-C” y “F-Ju”. Y la categoría Resolución en las agrupaciones: “A”, “C”, “F-C”, “F-M”, “Jo-F-A” y “M-F-Jo”.

Antes de terminar con esta tabla se comenta que en la columna “<>” (“sin alumnos/ as) las categorías más relevantes, en líneas generales, son Fundamentación, Valoración, Materiales/ Funcionales, Continuidad, Innovación y Coordinación. La categoría Fundamentación se sitúa en la primera posición a bastante distancia de la segunda, la categoría Valoración. La categoría Materiales/ Funcionales, en tercera posición separada a cierta distancia de la segunda. En cuarta posición figura la categoría Continuidad a mucha distancia de la anterior. En quinta posición nos encontramos con la categoría Innovación también bastante separada de la cuarta categoría; y en sexta posición figura la categoría Coordinación a no mucha distancia de la quinta.

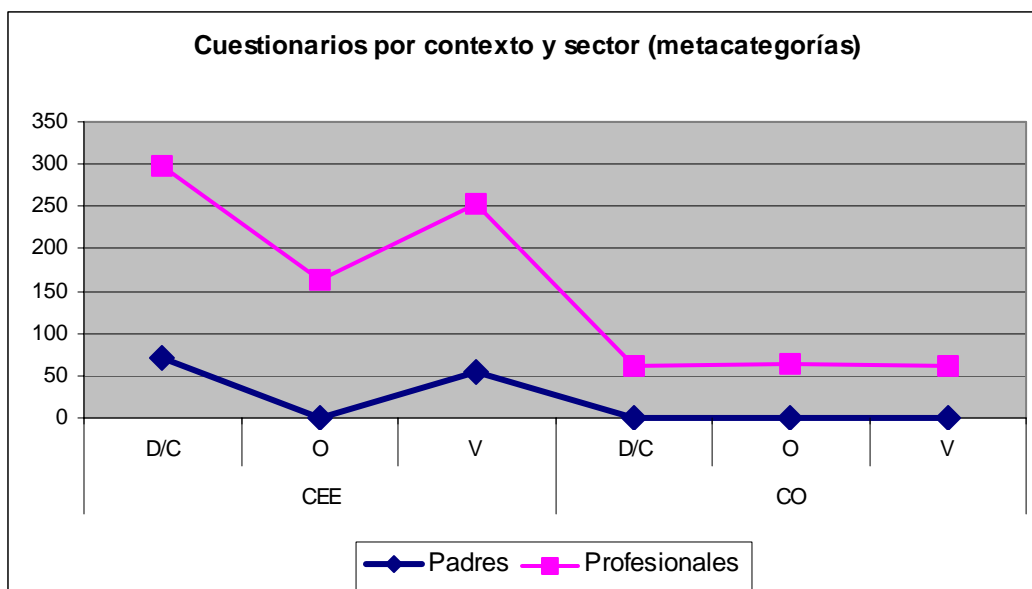
Cuestionario por contexto, por metacategoría, por sector y porcentajes

Inst	Contexto	MetCat	Total	Total %	Pa	Pa %	Pr	Pr %
C	CE	D/C	299	33,11	70	56,00	229	29,43
C	CE	O	162	17,94	0	0,00	162	20,82
C	CE	V	254	28,13	55	44,00	199	25,58
C	CO	D/C	61	6,76	0	0,00	61	7,84
C	CO	O	65	7,20	0	0,00	65	8,35
C	CO	V	62	6,87	0	0,00	62	7,97
		Total	903	100	125	100	778	100

Cuestionario por contexto, por categoría, por sector y porcentajes

Inst	Contexto	Cat	Total	Total %	Pa	Pa %	Pr	Pr %
C	CE	Cont	67	7,42	16	12,80	51	6,56
C	CE	Coo	16	1,77	0	0,00	16	2,06
C	CE	E	7	0,78	0	0,00	7	0,90
C	CE	Fo	6	0,66	0	0,00	6	0,77
C	CE	Fu	288	31,89	70	56,00	218	28,02
C	CE	I	22	2,44	3	2,40	19	2,44
C	CE	M/F	140	15,50	0	0,00	140	17,99
C	CE	Met	4	0,44	0	0,00	4	0,51
C	CE	Va	165	18,27	36	28,80	129	16,58
C	CO	Cont	13	1,44	0	0,00	13	1,67
C	CO	Coo	5	0,55	0	0,00	5	0,64
C	CO	Fu	61	6,76	0	0,00	61	7,84
C	CO	I	4	0,44	0	0,00	4	0,51
C	CO	M/F	60	6,64	0	0,00	60	7,71
C	CO	Va	45	4,98	0	0,00	45	5,78
		Total	903	100	125	100	778	100

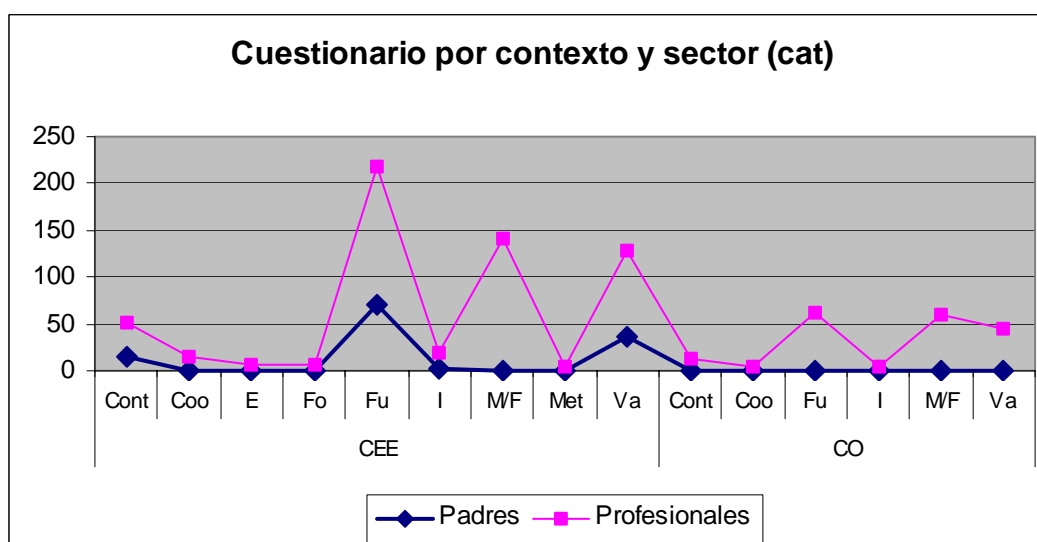
Una vez analizados los cuestionarios, los resultados se han recogido en estas dos tablas, que comentamos a continuación, pero antes tenemos que recordar que se recogieron contestados un total de seis cuestionarios de los profesionales del CO, ninguno de las familias de dicho centro, veinte de los profesionales del CE, dándose el caso de que en dos de ellos se daba como única respuesta a todas las cuestiones planteadas en los mismos, “no contesto”, y diez ejemplares de las familias del alumnado del CE.



Los cuestionarios se pasaron en dos contextos diferentes; el Centro de Educación Especial (CE) y el Centro Ordinario (CO), y a dos sectores de población distintos: Padres y Profesionales.

A la luz de los resultados obtenidos, podemos observar las diferencias evidentes que existen entre ambos contextos y ambos sectores.

Mientras que en el Centro de Educación Especial el porcentaje de aparición de las metacategorías es del 79'18%, en el Centro ordinario es tan sólo del 20'83%.



Las metacategorías planteadas en esta investigación son: Didáctica/Curricular, Organizativa, Varias. De éstas, la que más aparece en los cuestionarios del CE con un 33'11% es la Didáctica/Curricular, seguida de Varias con un 28'13% y de la Organizativa con un 17'94%.

En el caso de los cuestionarios del CO, la frecuencia de aparición de las tres metacategorías es muy similar, comparadas entre sí. Sin embargo, disminuye considerablemente en relación al CE. Así pues, en el CO la metacategoría Didáctica/Curricular tiene un porcentaje de aparición de 6'76%, la Organizativa de 7'20% y Varias de un 6'87%.

Por otro lado, si tenemos en cuenta el sector que realizó el cuestionario, hemos de decir que los profesionales de ambos centros hicieron mayor referencia a las metacategorías que los padres.

En el CE, los padres contemplan sólo dos de las metacategorías: Didáctica/Curricular (56%) y Varias (44%). Mientras que los profesionales del mismo contemplan las tres metacategorías: Didáctica/Curricular (29'43%), Varias (25'58%) y Organizativa (20'82%). En el CO no existen datos del sector padres, el motivo ya ha sido comentado en páginas anteriores al destallarse los instrumentos y técnicas de recogida de datos de esta investigación en la fase de trabajo de campo. Por otro lado, en el sector profesional aparecen con porcentajes mucho más bajos y con orden distinto al de este sector en el CE, las tres metacategorías, que a su vez distan muy poco entre sí: Organizativa (8'35%), Varias (7'97%) y Didáctica/Curricular (7'84%).

Dentro de cada metacategoría la frecuencia en que aparece cada categoría difiere mucho de un contexto a otro.

En el CE las categorías que más se repiten son: Fundamentación (31'89%), Valoración (18'27%) y Materiales/Funcionales (15'50%), que pertenecen a las metacategorías: Didáctica/Curricular, Varias y Organizativa, respectivamente. Estas categorías son también las más repetidas en el CO, aunque con menor porcentaje y distinto orden. Así: Fundamentación (6'76%), Materiales/Funcionales (6'64%) y Valoración (4'98%).

Además, en el CE aparecen las siguientes categorías con porcentajes muy pequeños: Continuidad (7'42%), Innovación (2'44%), Coordinación (1'77%), Enseñanza (0'78%), Formación (0'66%) y Metodología (0'44%).

Mientras, en el CO, sólo aparecen, además de las que nombramos anteriormente; Continuidad (1'44%), Coordinación (0'55%) e Innovación (0'44%).

Por otro lado, hay otras muchas categorías que ni siquiera son objeto de referencia en ninguno de los dos centros, como es el caso de: Comunidad, Orden, Sociabilidad, Resolución, Familia, Mentalización, Suelo, Otras y X.

Como se expresaba al describir la primera de las tablas expuestas "Instrumento por metacategoría", la técnica de recogida de información de los cuestionarios es la menos rica, constituyendo el instrumento menos denso en información sobre la EC de los tres empleados. Ello es posible si atendemos a que el medio de expresión que éstos utilizan es la escritura (boli y papel) y este medio limita de alguna manera la cantidad de información a recoger, a pesar de que las cuestiones que figuraron en ellos eran abiertas, pero siempre son más cerradas que las cuatro grandes cuestiones/ guía que se utilizaron en términos generales con las entrevistas, en las que además el medio de expresión es el habla, medio que facilita en parte la cantidad de información a recoger. Por todo ello

los cuestionarios constituyen un instrumento de recogida de información más cerrado que la entrevista por su propia naturaleza y mucho más cerrado que los diarios.

Entrevista por contexto por metacategoría y autor.

Inst	Contexto	MetCat	Total	Total % Abs	Total % Rel	<>	<> %	C	C %
E	CEE	D/C	352	34,48	39,29	18	78,26	4	66,67
E	CEE	O	185	18,12	20,65	1	4,35	0	0,00
E	CEE	V	359	35,16	40,07	4	17,39	2	33,33
		Total	896	87,76	100	23	100	6	100

Inst	Contexto	MetCat	Caty	Caty %	Flory	Flory %	Isabel	Isabel %
E	CEE	D/C	17	30,36	219	38,62	2	10,53
E	CEE	O	8	14,29	152	26,81	1	5,26
E	CEE	V	31	55,36	196	34,57	16	84,21
		Total	56	100	567	100	19	100

Inst	Contexto	MetCat	Juan C	Juan C %	Juan R	Juan R %	Lola AL	Lola AL %
E	CEE	D/C	7	41,18	12	54,55	8	15,69
E	CEE	O	5	29,41	0	0,00	10	19,61
E	CEE	V	5	29,41	10	45,45	33	64,71
		Total	17	100	22	100	51	100

Inst	Contexto	MetCat	Maite	Maite %	Paqui N	Paqui N %	Rog	Rog %
E	CEE	D/C	5	16,67	13	54,17	49	59,04
E	CEE	O	2	6,67	0	0,00	6	7,23
E	CEE	V	23	76,67	11	45,83	28	33,73
		Total	30	100	24	100	83	100

Inst	Contexto	MetCat	Total	Total % Abs	Total % Rel	Ana CO	Ana CO %	Belén CO	Belén CO %
E	CO	D/C	69	6,76	55,20	15	65,22	9	39,13
E	CO	O	17	1,67	13,60	3	13,04	4	17,39
E	CO	V	39	3,82	31,20	5	21,74	10	43,48
		Total	125	12,24	100	23	100	23	100

Inst	Contexto	MetCat	Crist CO	Crist CO %	Gab CO	Gab CO %	Lola CO	Lola CO %
E	CO	D/C	5	62,50	10	55,56	10	41,67
E	CO	O	0	0,00	0	0,00	7	29,17
E	CO	V	3	37,50	8	44,44	7	29,17
		Total	8	100	18	100	24	100

Inst	Contexto	MetCat	Mª Áng CO	Mª Áng CO %	M C CO	M C CO %	Pepe CO	Pepe CO %	Pilar CO	Pilar CO %
E	CO	D/C	3	100,00	8	72,73	4	50,00	3	60,00
E	CO	O	0	0,00	1	9,09	2	25,00	0	0,00
E	CO	V	0	0,00	2	18,18	2	25,00	2	40,00
		Total	3	100	11	100	8	100	5	100

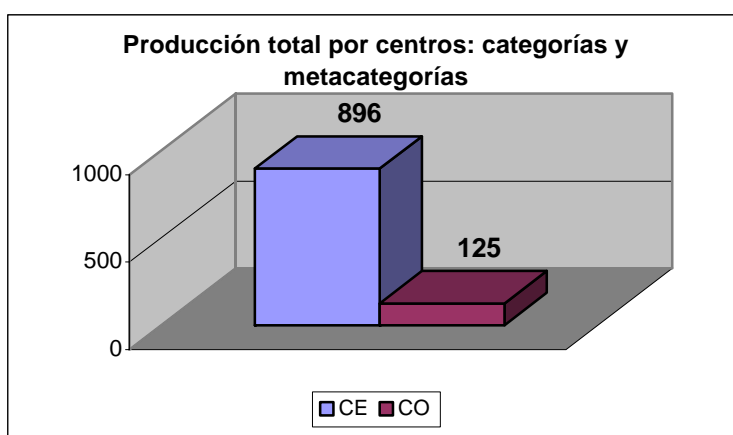
1. Personas entrevistadas.

Las personas entrevistadas en el CO han sido 9 y se corresponden con ocho profesores (3 del equipo directivo, 4 tutoras, una profesora de Educación Musical) y una educadora.

Por parte del CE las personas entrevistadas han sido 10 y se corresponden con cuatro profesores (2 del equipo directivo y 2 tutores), orientador, médica, trabajadora social, fisioterapeuta, logopeda y una educadora. En el CE el abanico de profesionales entrevistados ha sido mucho más amplio que en el CO, si bien la cantidad de personas entrevistadas ha sido similar en uno y otro centro.

2. Producción total.

La producción total de categorías y metacategorías por centros ha sido la siguiente:

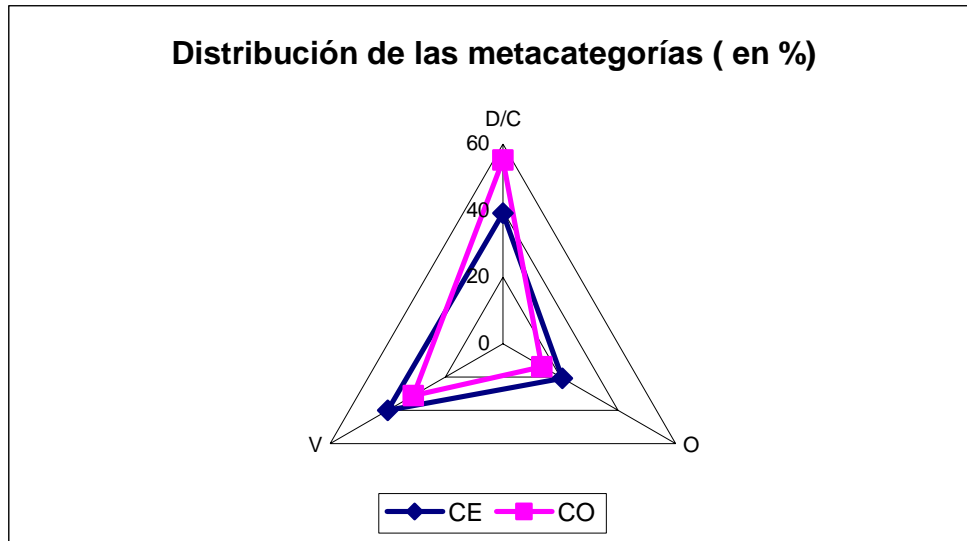


La diferencia es grande, pero ¿a qué factores puede deberse: a la mayor diversidad profesional del CE, a una diferente implicación, motivación y sensibilización de los profesionales de uno y otro dentro ...?.

3. Producción por metacategorías.

Como se observa en el gráfico, en el CO se ha dado una distribución escalonada para las tres metacategorías contempladas en esta experiencia: la que ha obtenido mayor producción ha sido D / C (Didáctica / Curricular) con 69 menciones (55,2 %), seguida de V (Varias) con 39 (31,2 %) y, finalmente, está O (Organizativa) con 17 (13,6 %).

En el CE, aparte de la mayor producción comentada, se observa una diferente distribución del peso de las metacategorías: V (Varias) y D / C (Didáctica / Curricular) son las más prolíficas, además de estar muy igualadas, con 359 y 352 menciones (40 % y 39,3 % respectivamente), O (Organizativa) aparece en un discreto segundo plano con 185 menciones (20,7 %).



Coinciden los dos centros en mostrar la metacategoría Organizativa como la menos productiva o la que ha obtenido un número de menciones más bajo.

4. Autores.

Los comentarios sobre la producción de cada autor se harán ordenados empezando por los más productivos y finalizando por los menos. Para cada autor, aparte de comentar su producción total, comprobaremos si mantiene la distribución propia de su centro de origen o, por el contrario, exhibe una diferente ¿en función de su profesión o cargo actual?.

Los autores ordenados por su producción se exponen a continuación:

Identificación	Profesión, (cargo) y centro	Producción
Flory	Profesora de PT (Coordinadora.), CE	567
Rog	Orientador, CE	83
Caty	Trabajadora Social, CE	56
Lola AL	Profesora de AL, CE	51
Maite	Educadora, CE	30
Lola	Profesora de I (Anfitriona), CO	24
Paqui N	Profesora de PT, CE	24
Ana	Profesora y Coordinadora de I, CO	23
Belén	Profesora de Educación Musical, CO	23
Juan R	Profesor de PT (Director), CE	22
Isabel	Fisioterapeuta, CE	19
Gab	Profesor de Primaria (Director), CO	18
Juan C	Profesor de PT (Jefe de Estudios), CE	17
M C	Profesora de I, CO	11
Pepe	Profesor de PT (Secretario), CO	8
Crist	Educadora, CO	8
C	Médica, CE	6
Pilar	Profesora de Primaria (Jefe de Estudios), CO	5
M Áng	Profesora de I, CO	3

Como era de esperar los autores más productivos pertenecen al CE.

Hay una persona (la coordinadora de la experiencia) que destaca por su gran productividad (567 menciones) que se corresponden al 63,3 % de la producción del CE y al 55,5 % de la producción total. Es decir, más de la mitad de las menciones las ha producido esta persona. A muchísima distancia de la coordinadora, aparece el orientador del CE (83) que equivale al 9,3 % de la producción de su centro y al 8,1 % del total. Seguidamente aparecen la trabajadora social (56) y la logopeda (51) ambas del CE representando el 6,25 % y 5,69 % de su centro y el 5,48 % y 4,99 % del total respectivamente. A partir de este punto, y para evitar ser excesivamente prolijos, las puntuaciones de los autores las vamos a agrupar: se observa que hay un grupo de 6 profesionales con producciones comprendidas entre 30 y 20, en el que figura la tutora del aula ordinaria colaboradora con la experiencia EC, seguido por otro grupo de 4 profesionales con puntuaciones entre 20 y 10, para finalizar está otro grupo de 5 profesionales (todos ellos del CO) con producciones menores de 10.

¿Mantienen los diferentes profesionales la distribución propia de su centro?, ¿se da acaso una distribución diferente en función del tipo de profesión?...

Veamos lo que se deduce de la producción de los diferentes autores.

La columna “<>” identifica la opiniones emitidas por un conjunto de personas en la primera reunión con los padres, grupo de discusión: Varias madres de alumnos del CE (una con hijos implicados en la experiencia Escuela Compartida y otra sin hijos participantes) y algunos profesionales del CE como la coordinadora, el orientador, la trabajadora social... y no creemos conveniente que estos datos formen parte de la producción del CE por pertenecer a una diferente forma de obtención de la información: grupo de discusión.

Teniendo en cuenta la advertencia anterior y sin ánimo de comparar con los otros autores que comentamos a continuación, los resultados de esta entrevista fueron los siguientes: La mayoría (78,26%) ponía énfasis en los aspectos didáctico / curriculares, le siguen a distancia “Varias”(17,39%) y con apenas representación (4,35%) la metacategoría Organizativa.

La coordinadora parece seguir grosso modo, el perfil de su centro de origen (también podríamos explicarlo al revés, el CE obtiene ese perfil parecido al de la coordinadora por ser ella la máxima accionista). En concreto, D / C y V son mayoritarias con el 38,27 % y 34, 57 % respectivamente, quedando Organizativa en el 26,81 %. En otras palabras y si asumimos que la diferente producción en las metacategorías puede asociarse al grado de importancia, consideración y / o significación otorgado por el profesional a esa metacategoría, podemos concluir que para la coordinadora de la experiencia están igualados los contenidos didácticos / curriculares de la experiencia con “Varias” (ver las categorías incluidas en ambas metacategorías) y, en un segundo nivel se encontrarían los contenidos organizativos.

El orientador, en cambio, no parece seguir la distribución de su centro, pues su perfil es de un 59,04 % para D / C, bastante distante se encuentra V (33,73 %) y Organizativa apenas obtiene el 7,23 %. Nótese que esta distribución es semejante a la del CO. Para el orientador, los contenidos didáctico / curriculares de la experiencia están muy por encima del resto de aspectos como los catalogados con la palabra "Varias" y, con una presencia meramente testimonial, los contenidos organizativos.

La trabajadora social invierte el orden del orientador. Para esta profesional el mayor nivel de importancia está en los contenidos “Varias” (55,36 %), seguido a distancia de los didáctico / curriculares (30,36 %). Igual que en los anteriores autores, los contenidos organizativos están en último lugar (14,29 %).

Lola, profesora de AL del CE, en cambio concede el grueso de sus menciones a los aspectos “Varias” (64,71 %) y, el resto, los reparte casi por igual entre los aspectos organizativos (19,61 %) y los didáctico / curriculares (15,69 %). Curiosamente esta profesional es la que concede menos importancia relativa a los aspectos didáctico / curriculares de la experiencia.

En quinto lugar según la producción de metacategorías está Maite, educadora del CE, para quien los contenidos de “Varias” ocupan, y con mucho, el primer nivel de importancia para esta experiencia (76,67 %). Le siguen los contenidos didáctico / curriculares con un discreto 16,67 % y finalmente, y en consonancia con la mayoría de profesionales comentados, aparecen los contenidos organizativos con el 6,67 %.

Lola, la anfitriona (la tutora de la clase de infantil a la que acudían los alumnos del CE), ocupa el sexto lugar en la producción de metacategorías y distribuye sus puntuaciones de la siguiente manera: el 41,67 % de su producción corresponde a la metacategoría Didáctica / Curricular y, sorprendentemente, están igualadas en segundo lugar las metacategorías Varias y Organizativa con el 29,17 %.

Paqui N, profesora de PT del CE, ocupando también el sexto lugar distribuye su producción de metacategorías casi por igual entre las metacategorías D / C (54,17 %) y V (45,83 %), no apareciendo la metacategoría Organizativa.

Ana, profesora y Coordinadora de Infantil del CO, concede casi la mayoría de sus menciones a Didáctica / Curricular (65,22 %), a continuación a Varias (21,74 %) y, en tercer y último lugar a Organización (13,04 %).

Belén, Profesora de Infantil del CO, concede, a diferencia de la mayoría de compañeros, casi igual importancia a las metacategorías V (43,48 %) y D / C (39,13%) y menos a O (17,39 %).

Juan R, Director del CE, tiene centrado su interés en los aspectos didáctico / curriculares con un 54,55 % y en Varias el resto (45,45 %), no habiendo tenido ninguna mención para los aspectos organizativos.

Isabel, fisioterapeuta del CE, muestra un perfil de preferencias bastante distinto privilegiando a la categoría V (84,21 %), frente a D / C (10,53 %) y a O (5,26 %), de forma parecida a como lo hacía la trabajadora social.

Gab, Director del CO, curiosamente, distribuye su interés igual que el director del CE (55,56 % para D / C y el 44,44 % para V, quedando la metacategoría O vacía).

Juan C, Jefe de Estudios del CE, concede más importancia a la metacategoría Didáctica / Curricular (41,18 %) y, en segundo término y por igual, considera los aspectos organizativos y Varias (29,41 %), parecido al perfil de la anfitriona.

M C, Profesora de Infantil del CO, otorga la mayor importancia a D / C (72,73 %), quedando el resto a mucha distancia (V = 18,18 % y O = 9,09 %).

Pepe, profesor de PT y Secretario del CO, concede la mitad de su producción a los aspectos didáctico / curriculares y la otra mitad restante la distribuye a partes iguales entre las otras metacategorías (O y V).

Crist, educadora del CO, distribuye sus menciones sobre la experiencia Escuela Compartida entre los aspectos didáctico / curriculares (62,50 %) y Varias (37,50 %), no habiendo hecho mención a los aspectos organizativos.

C, médica del CE, distribuye sus menciones sobre la experiencia Escuela Compartida entre los aspectos didáctico / curriculares (66,67 %) y Varias (33,33 %), no habiendo hecho mención a los aspectos organizativos.

Pilar, Jefe de Estudios del CO, a diferencia del Jefe de Estudios del CE distribuye sus preferencias entre los aspectos didáctico / curriculares (60 %) y Varias (40 %), no habiendo obtenido ninguna mención los aspectos organizativos.

Finalmente, M Áng, profesora de Infantil del CO, otorga sus escasas menciones en exclusividad a los aspectos didáctico / curriculares de la experiencia.

Entrevista por contexto por categoría y autor

Inst	Contexto	Categ	Total	Total % Abs	Total % Rel	<>	<> %	C	C %
E	CE	Cont	66	6,46	7,37	0	0,00	1	16,67
E	CE	Coo	15	1,47	1,67	0	0,00	0	0,00
E	CE	E	30	2,94	3,35	0	0,00	0	0,00
E	CE	Fa	5	0,49	0,56	1	4,35	0	0,00
E	CE	Fo	44	4,31	4,91	0	0,00	0	0,00
E	CE	Fu	283	27,72	31,58	17	73,91	4	66,67
E	CE	I	68	6,66	7,59	1	4,35	0	0,00
E	CE	M/F	104	10,19	11,61	0	0,00	0	0,00
E	CE	Men	11	1,08	1,23	0	0,00	0	0,00
E	CE	Met	33	3,23	3,68	1	4,35	0	0,00
E	CE	Orden	6	0,59	0,67	0	0,00	0	0,00
E	CE	Otra	17	1,67	1,90	0	0,00	0	0,00
E	CE	R	17	1,67	1,90	0	0,00	0	0,00
E	CE	Va	195	19,10	21,76	2	8,70	1	16,67
E	CE	X	2	0,20	0,22	1	4,35	0	0,00
		Total	896	87,76	100	23	100	6	100

Inst	Contexto	Categ	Caty	Caty %	Flory	Flory %	Isabel	Isabel %
E	CE	Cont	7	12,50	33	5,82	8	42,11
E	CE	Coo	0	0,00	15	2,65	0	0,00
E	CE	E	1	1,79	27	4,76	1	5,26
E	CE	Fa	0	0,00	4	0,71	0	0,00
E	CE	Fo	4	7,14	33	5,82	1	5,26
E	CE	Fu	15	26,79	154	27,16	1	5,26
E	CE	I	6	10,71	42	7,41	1	5,26
E	CE	M/F	4	7,14	84	14,81	0	0,00
E	CE	Men	2	3,57	8	1,41	0	0,00
E	CE	Met	1	1,79	30	5,29	0	0,00
E	CE	Orden	0	0,00	6	1,06	0	0,00
E	CE	Otra	0	0,00	16	2,82	0	0,00
E	CE	R	0	0,00	16	2,82	0	0,00
E	CE	Va	16	28,57	97	17,11	7	36,84
E	CE	X	0	0,00	2	0,35	0	0,00
		Total	56	100	567	100	19	100

Inst	Contexto	Categ	Juan C	Juan C %	Juan R	Juan R %	Lola AL	Lola AL %
E	CE	Cont	1	5,88	2	9,09	8	15,69
E	CE	Coo	0	0,00	0	0,00	0	0,00
E	CE	E	0	0,00	0	0,00	0	0,00
E	CE	Fa	0	0,00	0	0,00	0	0,00
E	CE	Fo	0	0,00	0	0,00	4	7,84
E	CE	Fu	7	41,18	12	54,55	8	15,69
E	CE	I	1	5,88	1	4,55	3	5,88
E	CE	M/F	5	29,41	0	0,00	6	11,76
E	CE	Men	0	0,00	0	0,00	0	0,00
E	CE	Met	0	0,00	0	0,00	0	0,00
E	CE	Orden	0	0,00	0	0,00	0	0,00
E	CE	Otra	0	0,00	0	0,00	0	0,00
E	CE	R	0	0,00	0	0,00	0	0,00
E	CE	Va	2	11,76	7	31,82	22	43,14
E	CE	X	1	5,88	0	0,00	0	0,00
		Total	17	100	22,00	100	51	100

Inst	Contexto	Categ	Maite	Maite %	Paqui N	Paqui N %	Rog	Rog %
E	CE	Cont	0	0,00	1	4,17	5	6,02
E	CE	Coo	0	0,00	0	0,00	0	0,00
E	CE	E	0	0,00	0	0,00	1	1,20
E	CE	Fa	0	0,00	0	0,00	0	0,00
E	CE	Fo	0	0,00	0	0,00	2	2,41
E	CE	Fu	5	16,67	13	54,17	47	56,63
E	CE	I	4	13,33	0	0,00	9	10,84
E	CE	M/F	2	6,67	0	0,00	3	3,61
E	CE	Men	0	0,00	0	0,00	1	1,20
E	CE	Met	0	0,00	0	0,00	1	1,20
E	CE	Orden	0	0,00	0	0,00	0	0,00
E	CE	Otra	0	0,00	0	0,00	1	1,20
E	CE	R	0	0,00	0	0,00	1	1,20
E	CE	Va	19	63,33	10	41,67	12	14,46
E	CE	X	0	0,00	0	0,00	0	0,00
		Total	30	100	24,00	100	83	100

Inst	Contexto	Categ	Total	Total % Abs	Total % Rel	Ana CO	Ana CO %	Belén CO	Belén CO %
E	CO	Cont	6	0,59	4,80	0	0,00	1	4,35
E	CO	Coo	1	0,10	0,80	0	0,00	1	4,35
E	CO	E	11	1,08	8,80	4	17,39	1	4,35
E	CO	Fu	55	5,39	44,00	10	43,48	7	30,43
E	CO	I	4	0,39	3,20	2	8,70	0	0,00
E	CO	M/F	16	1,57	12,80	3	13,04	3	13,04
E	CO	Men	1	0,10	0,80	0	0,00	0	0,00
E	CO	Met	2	0,20	1,60	1	4,35	0	0,00
E	CO	Orden	1	0,10	0,80	0	0,00	1	4,35
E	CO	Otra	1	0,10	0,80	0	0,00	1	4,35
E	CO	Va	23	2,25	18,40	3	13,04	5	21,74
E	CO	X	4	0,39	3,20	0	0,00	3	13,04
		Total	125	12,24	100	23	100	23	100

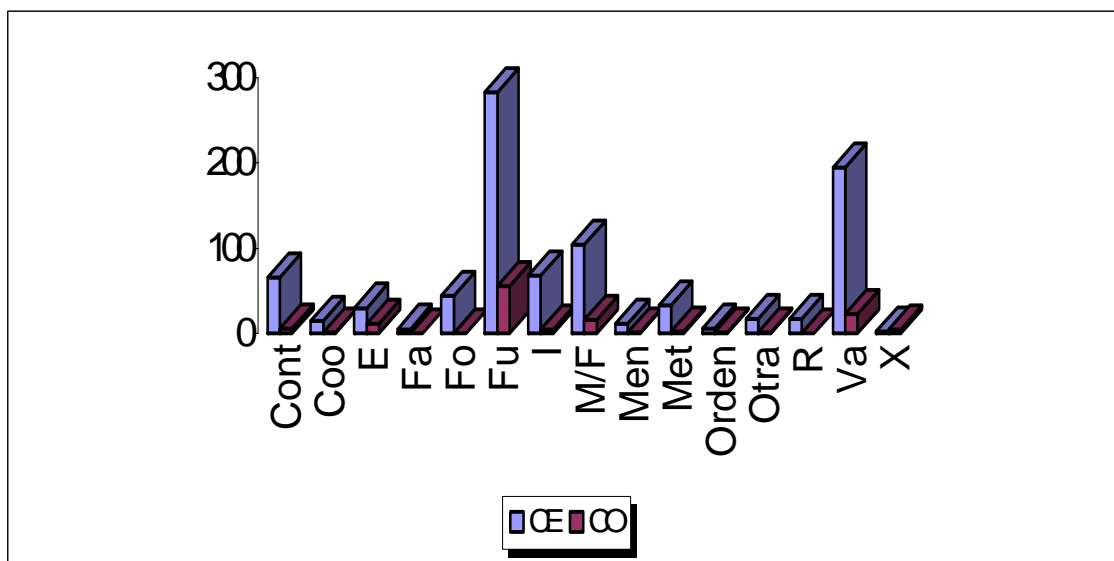
Inst	Contexto	Categ	Crist CO	Crist CO %	Gab CO	Gab CO %	Lola CO	Lola CO %	M Áng CO
E	CO	Cont	0	0,00	1	5,56	3	12,50	0
E	CO	Coo	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0
E	CO	E	0	0,00	0	0,00	3	12,50	1
E	CO	Fu	5	62,50	10	55,56	7	29,17	1
E	CO	I	1	12,50	0	0,00	0	0,00	0
E	CO	M/F	0	0,00	0	0,00	7	29,17	0
E	CO	Men	0	0,00	1	5,56	0	0,00	0
E	CO	Met	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
E	CO	Orden	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0
E	CO	Otra	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0
E	CO	Va	2	25,00	6	33,33	4	16,67	0
E	CO	X	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0
		Total	8	100	18	100	24	100	3

Inst	Contexto	Categ	M Áng CO %	M C CO	M C CO %	Pepe CO	Pepe CO %	Pilar CO	Pilar CO %
E	CO	Cont	0,00	0	0,00	0	0,00	1	20,00
E	CO	Coo	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
E	CO	E	33,33	2	18,18	0	0,00	0	0,00
E	CO	Fu	33,33	6	54,55	4	50,00	3	60,00
E	CO	I	0,00	1	9,09	0	0,00	0	0,00
E	CO	M/F	0,00	1	9,09	2	25,00	0	0,00
E	CO	Men	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
E	CO	Met	33,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00
E	CO	Orden	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
E	CO	Otra	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
E	CO	Va	0,00	0	0,00	2	25,00	1	20,00
E	CO	X	0,00	1	9,09	0	0,00	0	0,00
		Total	100	11	100	8	100	5	100

Las personas entrevistadas y la producción total en esta tabla son las mismas que las detalladas en la tabla “entrevista por contexto por metacategoría por autor”.

1. Producción por categorías.

En el gráfico siguiente aparece la producción total de las categorías diferenciadas por el centro de origen.



1.1. Centro Ordinario.

En el CO, como primer dato destacable, no aparecen mencionadas todas las categorías que obtienen representación en el CE. Concretamente no obtienen puntuación la categoría Familia (Fa), Formación (Fo) y Resolución (R).

Consideradas individualmente, la categoría que obtiene una mayor presencia es Fundamentación (44 % de su centro, 5,39 % del total), le sigue Valoración (18,40 % de su centro y 2,25 % del total), Recursos Materiales y Funcionales (M / F) (12,80 % del su centro y 1,57 % del total), Enseñanza (8,80 % de su centro y 1,08 del total) y Continuidad (4,80 % de su centro y 0,59 % del total). El resto de categorías tienen una presencia meramente testimonial.

1.2. Centro Específico.

En el CE y CO, no aparecen las categorías: Comunidad, Sociabilidad y Suelo.

Consideradas individualmente, la categoría que tiene una mayor presencia es Fundamentación (31,58 % de su centro, 27,72 % del total), le sigue Valoración (21,76 % de su centro y 19,10 % del total), Recursos Materiales y Funcionales (M / F) (11,61 % del su centro y 10,19 % del total), Innovación (7,59 % de su centro y 6,66 % del total), Continuidad (7,37 % de su centro y 6,46 % del total), Formación (4,91 % de su centro y 4,31 del total), Metodología (3,68 % de su centro y 3,23 % del total) y Enseñanza (3,35 % de su centro y 2,94 del total). El resto de categorías tienen una presencia pequeña.

Se puede observar que la distribución de las categorías obtenidas de las entrevistas realizadas en ambos centros es bastante semejante salvando el distinto peso relativo de cada categoría según el centro de referencia.

2. Autores.

La producción total por autor y para las categorías se corresponde exactamente con lo expuesto anteriormente para las metacategorías. Esto es así porque cada categoría está incluida exclusivamente en una metacategoría, de manera que los totales de categorías y metacategorías por autor, centro y totales son los mismos.

Esto implica que lo expresado en la tabla de las metacategorías respecto a la producción total de cada autor es válido para las categorías.

¿Cuál es la importancia que han concedido las personas entrevistadas a las distintas categorías?.

Para ello seguiremos el orden establecido previamente, es decir, por su mayor producción a excepción de la entrevista colectiva que comentaremos en primer lugar y teniendo en cuenta la advertencia anterior.

Para el conjunto de la entrevistados colectivamente es la Fundamentación teórica el aspecto más valorado de la Escuela Compartida (73,91%), a mucha distancia en 2º lugar (8,70%) está Valoración y , en tercer lugar con (4,35%) están Familia, Innovación, Metodología y X.

No obtiene mención las siguientes categorías: Continuidad, Coordinación, Enseñanza, Formación, Recursos Materiales y Funcionales, Mentalización, Otra, Resolución, Comunidad, Sociabilidad, y Suelo.

La coordinadora de la experiencia Escuela Compartida parece conceder la máxima relevancia a la Fundamentación de la experiencia (27,16 %), a continuación y a cierta distancia a la categoría Valoración (17,11 %), en tercer lugar a los Recursos Materiales y Funcionales (14,81), en cuarto lugar Innovación (7,41 %), en quinto lugar con igual puntuación Continuidad y Formación (5,82 %), en sexto lugar Metodología (5,29 %). El resto de las categorías mencionadas obtienen porcentajes inferiores al 5 % como se puede apreciar en la tabla. La coordinadora no menciona las categorías: Comunidad, Sociabilidad y Suelo.

El orientador concentra sus opiniones mayoritariamente en la Fundamentación de la experiencia (56,63 %) y a mucha distancia aparecen las categorías de Valoración e Innovación (14,46 % y 10,84 % respectivamente). Las demás categorías mencionadas por el orientador son escasamente representativas. El psicólogo no menciona las categorías Coordinación, Familia, Orden, X, Comunidad, Sociabilidad y Suelo.

La trabajadora social concede la máxima importancia casi por igual a las categorías Valoración y Fundamentación (28,57 % y 26,79 % respectivamente), a continuación aparecen Continuidad (12,50 %) e Innovación (10,71 %), los Recursos Materiales y Funcionales y Formación (7,14 %). El resto de categorías mencionadas están por debajo del 5 %. La trabajadora social no menciona Coordinación, Familia, Orden, Otra, Resolución, X, Comunidad, Sociabilidad y Suelo.

Lola, profesora de AL del CE, pone en primer lugar la Valoración de la experiencia (43,14 %), seguido a larga distancia por la Fundamentación y Continuidad

(15,69 %) y los recursos Materiales y Funcionales (11,76 %) y, finalmente, menciona la Formación y la Innovación (7,84 % y 5,88 % respectivamente). La logopeda del CE no otorga ninguna mención a las categorías Coordinación, Enseñanza, Familia, Mentalización, Metodología, Orden, Otra, Resolución, X, Comunidad, Sociabilidad y Suelo.

En quinto lugar según su producción en las categorías está Maite, educadora del CE, para quien la Valoración de la experiencia es primordial (63,33 %), seguido de Fundamentación e Innovación (16,67 % y 13,33 % respectivamente) y, por último, aparecen los Recursos Materiales y Funcionales (6,67 %). El resto de categorías no obtienen puntuación de esta profesional.

Lola, la anfitriona del CO, distribuye sus puntuaciones de la siguiente manera: en primer lugar se encuentran las categorías Fundamentación y Recursos Materiales / Funcionales (29,17 %), en segundo lugar le sigue Valoración (16,67 %) y finalmente y en tercer lugar aparecen Continuidad y Enseñanza (12,50 %).

Paqui N, profesora de PT del CE, distribuye su producción muy concentrada en las categorías Fundamentación y Valoración (54,17 % y 41,67 % respectivamente) quedando Continuidad de la experiencia a mucha distancia con el 4,17 %. El resto de categorías no obtuvieron puntuación.

Ana, profesora y Coordinadora de Infantil del CO, considera primordial la Fundamentación de la experiencia (43,48 %), le sigue en importancia Enseñanza (17,39 %), Recursos Materiales / Funcionales y Valoración (13,04 cada una), Innovación (8,70 %) y Metodología (4,35 %).

Belén, profesora de Infantil del CO, concede también más importancia a la Fundamentación de la experiencia (30,43 % del contenido de su entrevista), a continuación a Valoración (21,74 %), Recursos Materiales / Funcionales y X (13,04 %) y, en último lugar están Continuidad, Coordinación, Enseñanza, Orden y Otra todas ellas con el 4,35 % del contenido de la entrevista de esta profesora.

Juan R, Director del CE, tiene centrado su interés en la Fundamentación de la Experiencia (54,55 %), seguido de Valoración (31,82 %), Continuidad (9,09 %) y, finalmente, Innovación (4,55 %).

Isabel, fisioterapeuta del CE, muestra un perfil de preferencias bastante distinto privilegiando a Continuidad y Valoración de la experiencia (42,11 % y 36,84 % respectivamente), frente al resto de categorías de las que cabe mencionar Enseñanza, Formación, Fundamentación e Innovación que aparecen con el 5,26 % del contenido de su entrevista cada una.

Gab, Director del CO, reparte el grueso del contenido de su entrevista entre la Fundamentación y Valoración de la Experiencia (55,56 % y 33,33 % respectivamente). Continuidad y Mentalización tienen una presencia testimonial (5,56 % cada una).

Juan C, Jefe de Estudios del CE, concede más importancia también a la Fundamentación (41,18 %), seguida de Recursos Materiales / Funcionales (29,41 %). Valoración de la experiencia aparece en un lejano tercer lugar (11,76 %) y Continuidad,

X e Innovación testimonialmente (5,88 % respectivamente).

M C, profesora de Infantil del CO, otorga la mayor importancia, como la mayoría de los profesionales entrevistados, a la Fundamentación (54,55 %). En segundo lugar está Enseñanza (18,18 %) y, en último lugar, Recursos Materiales / Funcionales, Innovación y X todas ellas con el 9,09 % de la producción.

Pepe, profesor de PT y Secretario del CO, concede la mitad de su producción a la Fundamentación (50 %) y la otra mitad restante la distribuye a partes iguales entre Recursos Materiales / Funcionales y Valoración de la experiencia (25 % cada una). El resto de categorías no obtienen ninguna mención de este profesor.

Crist, educadora del CO, distribuye sus menciones sobre la experiencia Escuela Compartida entre la Fundamentación de la experiencia (62,50 %) en primer lugar, Valoración en segundo lugar (25 %) e Innovación (12,50 %) en tercer lugar. El resto de categorías están vacías.

C, Médica del CE, distribuye sus menciones sobre la experiencia Escuela Compartida entre la Fundamentación de la experiencia (66,67 %) en primer lugar y Continuidad y Valoración en segundo con el 16,67 % cada una. El resto de categorías están vacías.

Pilar, Jefe de Estudios del CO, concede la mayor importancia a la Fundamentación (60 %), quedando la Continuidad y Valoración de la experiencia en segundo plano (20 % cada una).

Finalmente, M Áng, profesora de Infantil del CO, otorga sus escasas menciones proporcionalmente a Enseñanza, Fundamentación y Metodología (33,33 % respectivamente).

3. Conclusiones.

A modo de conclusiones del estudio pormenorizado del instrumento entrevista computado por categorías /metacategorías y autores podemos concluir lo siguiente:

- ❖ La primera conclusión es que parece existir, en general, una mayor sensibilidad o interés en los profesionales del CE hacia la experiencia Escuela Compartida a juzgar por la producción global de cada centro. Este hecho es esperable puesto que la experiencia se gestó y se desarrolló precisamente en el centro específico.
- ❖ Por lo que respecta a la distribución de los autores podemos afirmar, tanto para las categorías como las metacategorías, que no existe un patrón común debido al centro de origen, ni a la profesión (en aquellos casos en que se repite) sino más bien cada persona parece obtener una distribución propia en función quizá de su idiosincrasia y sensibilización particular hacia la experiencia Escuela Compartida.
- ❖ A pesar de lo apuntado en el párrafo anterior hay que hacer constar que la metacategoría Didáctica / Curricular es la considerada como más interesante y la que menos los aspectos organizativos. Respecto a las categorías también se da el hecho de que ciertas categorías están

privilegiadas frente a otras en ambos centros. Concretamente las categorías más importantes para el conjunto de personas entrevistadas son:

- Fundamentación de la experiencia Escuela Compartida.
- Valoración.
- Recursos Materiales y Funcionales.
- Continuidad e Innovación.
- Formación.

Entrevista por contexto por metacategoría y sector

Inst	Contexto	MetCat	Total	Total % Abs	Total % Rel	ED	ED %	Pa	Pa %	Pr	Pr %
E	CEE	D/C	352	34,48	39,29	19	27,54	18	81,82	315	33,87
E	CEE	O	185	18,12	20,65	5	7,25	1	4,55	179	19,25
E	CEE	V	359	35,16	40,07	15	21,74	3	13,64	341	36,67
		Total	896	87,76	100	39	56,52	22	100	835	89,78

Inst	Contexto	MetCat	Total	Total % Abs	Total % Rel	ED	ED %	Pr	Pr %
E	CO	D/C	69	6,76	55,2	17	24,64	52	5,59
E	CO	O	17	1,67	13,6	2	2,90	15	1,61
E	CO	V	39	3,82	31,2	11	15,94	28	3,01
		Total	125	12,24	100	30	43,48	95	10,22

En esta tabla la producción total es igual a la descrita en la tabla “Entrevista por contexto por metacategoría por autor”, por ello el análisis y comentario lo centraremos sobre los sectores.

Equipo Directivo.

La producción de los equipos directivos ha sido de 69 metacategorías que repartidas por centros de origen supone el 43,48 % para el CO y del 56,52 % la del CE. Comparado con la producción total de todos los sectores comprobamos que en este sector el rendimiento en metacategorías está mucho más equilibrado entre los centros implicados en la experiencia.



El ED del CO concede la mayoría de menciones a la metacategoría Didáctica / Curricular (56,67 % de su producción), en segundo lugar a Varias (36,67 %) y en un muy discreto tercer lugar a Organizativa (6,67 %). Por su parte el ED del CE obtiene un reparto parecido pues D/ C obtiene el 48,72 %, Varias (38,46 %) y Organizativa 12,82 %.

Profesionales.

La producción de los profesionales ha sido de 930 menciones (metacategorías y categorías) de las que 835 corresponden al CE y 95 al CO, siendo por tanto la diferencia entre centros altísima.



La distribución por centro es la siguiente. En el CO el 54,74 % de las menciones pertenecen a la metacategoría Didáctica / Curricular, el 29,47 % de su producción a Varias y el restante 15,79 % a Organizativa. En el CE, en cambio, la mayoría de las menciones corresponde a Varias (40,84 %), seguido a cerca distancia por Didáctica / Curricular (37,72 %) y en último lugar está la metacategoría Organizativa con 21,44 %.

Padres.

La producción total de los padres es de 22 (categorías y metacategorías) y todos ellos pertenecen al CE. De esta producción, el 81, 82 % corresponde a la metacategoría Didáctica / Curricular, el 13,64 a Varias y el 4,55 % restante a Organizativa.

Entrevista por contexto por categoría y sector

Inst	Contexto	Cat	Total	Total % Abs	Total % Rel	ED	ED %	Pa	Pa %	Pr	Pr %
E	CEE	Cont	66	6,46	7,37	3	7,69	0	0,00	63	7,54
E	CEE	Coo	15	1,47	1,67	0	0,00	0	0,00	15	1,80
E	CEE	E	30	2,94	3,35	0	0,00	0	0,00	30	3,59
E	CEE	Fa	5	0,49	0,56	0	0,00	1	4,55	4	0,48
E	CEE	Fo	44	4,31	4,91	0	0,00	0	0,00	44	5,27
E	CEE	Fu	283	27,72	31,58	19	48,72	17	77,27	247	29,58
E	CEE	I	68	6,66	7,59	2	5,13	0	0,00	66	7,90
E	CEE	M/F	104	10,19	11,61	5	12,82	0	0,00	99	11,86
E	CEE	Men	11	1,08	1,23	0	0,00	0	0,00	11	1,32
E	CEE	Met	33	3,23	3,68	0	0,00	1	4,55	32	3,83
E	CEE	Orden	6	0,59	0,67	0	0,00	0	0,00	6	0,72
E	CEE	Otra	17	1,67	1,90	0	0,00	0	0,00	17	2,04
E	CEE	R	17	1,67	1,90	0	0,00	0	0,00	17	2,04
E	CEE	Va	195	19,10	21,76	9	23,08	2	9,09	184	22,04
E	CEE	X	2	0,20	0,22	1	2,56	1	4,55	0	0,00
		Total	896	87,76	100	39	100	22	100	835	100

Inst	Contexto	Cat	Total	Total % Abs	Total % Rel	ED	ED %	Pr	Pr %
E	CO	Cont	6	0,59	4,80	2	6,67	4	4,21
E	CO	Coo	1	0,10	0,80	0	0,00	1	1,05
E	CO	E	11	1,08	8,80	0	0,00	11	11,58
E	CO	Fu	55	5,39	44,00	17	56,67	38	40,00
E	CO	I	4	0,39	3,20	0	0,00	4	4,21
E	CO	M/F	16	1,57	12,80	2	6,67	14	14,74
E	CO	Men	1	0,10	0,80	1	3,33	0	0,00
E	CO	Met	2	0,20	1,60	0	0,00	2	2,11
E	CO	Orden	1	0,10	0,80	0	0,00	1	1,05
E	CO	Otra	1	0,10	0,80	0	0,00	1	1,05
E	CO	Va	23	2,25	18,40	8	26,67	15	15,79
E	CO	X	4	0,39	3,20	0	0,00	4	4,21
		Total	125	12,24	100	30	100	95	100

Dado que la producción total por centros es la misma que la explicada en la tabla “entrevista por contexto por categoría por autor” pasamos a comentar directamente la producción de los diferentes sectores.

Equipo Directivo.

El ED del CO distribuye su producción de categorías de la siguiente manera. La Fundamentación de la experiencia acapara el 44 % de las menciones, le sigue Valoración (18,40 %), Recursos Materiales / Funcionales (12,80 %) y Enseñanza (8,80%), quedando el resto de categorías con participaciones inferiores al 5 %.

El ED del CE realiza la siguiente distribución. La Fundamentación de la experiencia acapara el 31,58 % de las menciones, le sigue Valoración (21,76 %), los Recursos Materiales y Funcionales (11,61 %), Innovación (7,59 %) y Continuidad de la experiencia (7,37 %). El resto de categorías tiene presencia testimonial.

Profesionales.

Los profesionales entrevistados del CO arrojan la siguiente distribución de categorías. La Fundamentación es la categoría más valorada (40 %), a continuación está Valoración de la experiencia (15,79 %), Recursos Materiales / Funcionales (14,74 %) y Enseñanza (11,58 %). El resto de las categorías no llega al 5 %.

Los profesionales del CE también conceden la máxima importancia a la Fundamentación de la experiencia (29,58 %), le sigue Valoración (22,04 %), Recursos Materiales / Funcionales (11,86 %), Continuidad (7,54 %) y Formación (5,27 %). El resto de categorías no llega al 5 %.

Padres.

Los padres del CE distribuyen sus 22 menciones entre las siguientes categorías: Fundamentación acapara el 77,27 %, le sigue Valoración con el 9,09 %. El resto de categorías mencionadas son Familia, Metodología y X que obtienen una representación del 4,55 %.

Instrumento por contexto, por categoría y por sector

Inst	Contexto	Cat	Total	ED	Pa	Pr
C	CE	Cont	67		16	51
C	CE	Coo	16			16
C	CE	E	7			7
C	CE	Fo	6			6
C	CE	Fu	288		70	218
C	CE	I	22		3	19
C	CE	M/F	140			140
C	CE	Met	4			4
C	CE	Va	165		36	129
C	CO	Cont	13			13
C	CO	Coo	5			5
C	CO	Fu	61			61
C	CO	I	4			4
C	CO	M/F	60			60
C	CO	Va	45			45

Inst	Contexto	Categ	Total	ED	Pa	Pr
D		Com	1			1
D		Cont	4			4
D		Coo	23			23
D		E	6			6
D		Fu	14			14
D		I	1			1
D		M/F	20			20
D		Men	2			2
D		Met	4			4
D		Orden	7			7
D		Otra	12			12
D		R	7			7
D		Va	18			18
D	CE	Coo	1			1
D	CE	E	2			2
D	CE	Fa	3			3
D	CE	Fo	2			2
D	CE	M/F	6			6
D	CE	Men	3			3
D	CE	Met	2			2
D	CE	Otra	3			3
D	CE	Va	1			1
D	CO	Com	75			75
D	CO	Cont	7			7
D	CO	Coo	356			356
D	CO	E	781			781
D	CO	Fa	48			48
D	CO	Fo	28			28
D	CO	Fu	162			162
D	CO	I	13			13
D	CO	M/F	2776			2776
D	CO	Men	19			19
D	CO	Met	4478			4478
D	CO	Orden	484			484
D	CO	Otra	208			208
D	CO	R	14			14
D	CO	So	249			249
D	CO	Su	181			181
D	CO	Va	47			47
D	CO	X	7			7

Inst	Contexto	Categ	Total	ED	Pa	Pr
E	CE	Cont	66	3		63
E	CE	Coo	15			15
E	CE	E	30			30
E	CE	Fa	5		1	4
E	CE	Fo	44			44
E	CE	Fu	283	19	17	247
E	CE	I	68	2		66
E	CE	M/F	104	5		99
E	CE	Men	11			11
E	CE	Met	33		1	32
E	CE	Orden	6			6
E	CE	Otra	17			17
E	CE	R	17			17
E	CE	Va	195	9	2	184
E	CE	X	2	1	1	
E	CO	Cont	6	2		4
E	CO	Coo	1			1
E	CO	E	11			11
E	CO	Fu	55	17		38
E	CO	I	4			4
E	CO	M/F	16	2		14
E	CO	Men	1	1		
E	CO	Met	2			2
E	CO	Orden	1			1
E	CO	Otra	1			1
E	CO	Va	23	8		15
E	CO	X	4			4

Esta tabla puede considerarse como un resumen de las tablas “Cuestionario por contexto, por categoría, por sector” (sin el dato de los porcentajes), “Entrevista por contexto, por categoría, por sector” (sin el dato de los porcentajes) e “Instrumento por metacategoría, por categoría y por contexto”. Y nos ofrece un compendio de la información que en éstas se desprendía y como ya han sido detalladamente comentadas, no ahondamos más en ella.

Las tareas de explicación y descripción de las tablas que se han presentado se han realizado repartiendo algunas de ellas, las de: “Cuestionario por contexto, por metacategoría, por sector y porcentajes”, “Cuestionario por contexto, por categoría, por sector y porcentajes”, “Entrevista por contexto, por metacategoría, por sector y porcentajes”, “Entrevista por contexto, por categoría, por sector y porcentajes”, “Entrevista por contexto, por metacategoría, por autor y porcentajes” y “Entrevista por contexto, por categoría, por autor y porcentajes”, entre pequeños grupos de componentes del GI para ser posteriormente consensuadas por todos los miembros del mismo. El resto de las otras tablas han sido comentadas por la coordinadora y consensuadas también por todos los miembros del GI.

Al mismo tiempo se ha procedido en el análisis de los datos de esta investigación a realizar el análisis de los datos cuantitativos obtenidos de los registros de las conductas sociales básicas a través de la observación externa o categorial, únicos datos no textuales de la investigación. Se ha llevado a cabo la tabulación de los datos

recogidos por este sistema de observación en cada uno de los tres casos en los que dicha observación se estableció, en los casos de Francisco, José y Carmen; así como su representación gráfica. Estas tareas han sido realizadas por diferentes componentes del GI y consensuadas también por el GI en sus reuniones de trabajo. A continuación se presentan y comentan en el estudio de los cinco casos.

ESTUDIO DE CADA UNO DE LOS SUJETOS CON NEE INTENSIVAS

CASO 1. MÉLODI.

Datos de identificación general.

Mélodi es una niña de 6 años. Su padre tiene 33 años y trabaja de camarero. Su madre es ama de casa y tiene 32 años. Es la más pequeña de los 6 hijos del matrimonio, siendo todos varones, excepto su hermana que es la mayor. Vive en un barrio céntrico de la ciudad, en un piso que ya se les está quedando algo pequeño para toda la familia. Es una niña muy bien aceptada por la familia, estando incluso en ciertos aspectos en riesgo de sobreprotección (Toro, 1992).



Historia escolar.

Esta niña no ha recibido atención temprana ni ha estado escolarizada. Accedió directamente a la modalidad educativa de educación especial en centro específico en el curso 1999/2000.

Estado evolutivo general de la alumna.

Mélodi tiene síndrome de Down y en la actualidad alcanza un desarrollo mental equivalente a los 2 años aproximadamente en la Escala del Desarrollo Psicomotor de la Primera Infancia Revisada (Brunet - Lézine, versión española, Psymtéc). En esta prueba obtiene un perfil homogéneo en Postura (P), Coordinación (C) y Sociabilidad (S), siendo el Lenguaje (L) el aspecto que tiene menos desarrollado.

Desarrollo evolutivo por áreas.

La evaluación del desarrollo evolutivo por áreas se ha realizado con el Sistema para Evaluar a Sujetos con Necesidades Educativas Especiales - SESNEE (Casado, 2002) en todos los casos.

Sensorial- perceptiva.

Sus respuestas a la estimulación táctil se caracterizan por ser normalizadas. Puede hacer discriminaciones táctiles entre estímulos muy dispares como rugoso-liso, caliente-frío, etc. Encuentra dificultades cuando los dos estímulos están próximos en la dimensión (distintos grados de rugosidad, de temperatura, etc.).

Su responsividad a la estimulación auditiva parece ser normal, no obstante sería conveniente que fuera explorada al pertenecer a un grupo de riesgo de padecer alteración auditiva (síndrome de Down). Discrimina sin dificultad los diferentes sonidos o ruidos de su entorno y los localiza adecuadamente. Le es más difícil distinguir entre secuencias de golpes rítmicos, teniendo éxito solamente en las estructuras más sencillas (con menos de 4 golpes).

Su nivel perceptivo visual está alterado y utiliza gafas. Tiene un estrabismo muy acusado.

Reacciona con gestos a diferentes olores, tanto agradables como desagradables, pero le cuesta reconocer y discriminar los olores.

Respecto al sentido del gusto, está empezando a hacer discriminaciones gustativas entre los sabores básicos (dulce, salado, amargo y ácido) o entre alimentos y bebidas muy diferentes entre sí.

Motricidad.

El desarrollo motor de Mélodi está en parte determinado por la incipiente obesidad que presenta.

En motricidad gruesa tiene superadas las habilidades relacionadas con los movimientos básicos del cuerpo, sentarse, arrastre, gateo, levantarse y caminar. Sube y baja escaleras, pero necesita apoyarse en la barandilla o ir de la mano de un adulto.

Su nivel de habilidad en motricidad fina se caracteriza por tener adquiridas las habilidades implicadas en agarrar y sostener objetos, alcanzarlos, arrojarlos y apilar. Está iniciándose en ensartar clavijas siguiendo patrones sencillos, en el manejo del papel y en el uso de las tijeras.

Imagen corporal.

Sabe localizar e identificar las partes básicas (cabeza, tronco y extremidades) en su propio cuerpo, en otra persona e incluso en fotografías y dibujos. Así mismo puede hacerlo con algunas partes de la cabeza (boca, ojos, nariz, orejas...). En la identificación y localización de detalles del esquema corporal en el tronco y extremidades presenta mayor desconocimiento.

Todavía no reconoce con seguridad su propio sexo ni el de las personas conocidas para ella.

No tiene conciencia del uso básico de las partes del cuerpo.

Socialización.

Tiene adquiridos los procesos básicos de socialización: conducta receptiva y búsqueda de atención.

Sabe imitar lo que hacen otras personas y mantener interacciones con otras personas sin mediar objetos.

Está iniciada en los procesos superiores de socialización tales como participación en situaciones y juegos reglados, aunque de forma muy básica.



Autonomía personal.

Mélodi es bastante autónoma en su alimentación: traga y mastica sin dificultad, bebe y utiliza vaso o taza de manera autónoma.

Utiliza la cuchara y el tenedor, aunque necesita ayuda para utilizarlos correctamente. Todavía no utiliza el cuchillo.

En cuanto al vestido, es colaboradora cuando la están vistiendo. Sabe quitarse algunas prendas de vestir que no tienen sujeciones o que están desabrochadas. Cuando tiene que vestirse necesita ayuda, aunque ella es participativa.

Sabe lavarse y secarse las manos y la cara, pero sigue precisando supervisión. Está iniciada en los demás hábitos de aseo (cepillarse los dientes, limpiarse y sonarse la nariz, peinarse) pero necesita mucha ayuda a pesar de ser una niña muy colaboradora. Encuentra mayores dificultades aún para abrochar y desabrochar botones, cierres, corchetes y cordones de zapatos.

Tiene adquirido el control de esfínteres diurno y sabe pedir el pipí.

Comunicación.

Tiene un nivel aceptable de comprensión verbal y no verbal: sabe imitar algunos sonidos, responde a y utiliza varios gestos, conoce el nombre de las personas familiares, juguetes y objetos corrientes.

Su lenguaje expresivo es bastante limitado: emite espontáneamente sonidos verbales, utiliza algunas palabras distintas pero muy distorsionadas articulatoriamente. Todavía no utiliza frases de dos palabras.



Características de su participación en la actividad educativa de la experiencia Escuela Compartida.

Mélodi asistió al aula de educación infantil del CO los martes y jueves y al recreo de este colegio los miércoles. Se adaptó desde el primer momento de forma muy satisfactoria a la actividad general del aula del CO y recreo. En todo momento participó de la dinámica general y no requirió actividades diferentes a las comunes del aula o recreo. Y prácticamente desde el primer día puso de manifiesto en el nuevo contexto educativo ordinario con todos sus nuevos compañeros/ as su disposición habitual, a pesar de poseer una expresión verbal muy particular. Aunque sufrió conductas poco tolerantes por parte de un alumno de infantil de un aula diferente a la de la señorita Lola algún recreo (el primero) y en alguna salida del centro compartida con otras aulas de la etapa de infantil, hizo numerosas amistades entre compañeras del aula colaboradora y con mucha frecuencia alumnas de otras aulas de infantil le preguntaban a la coordinadora por ella cuando no iba al CO. En los recreos se le veía integrada a gusto entre amigos/ as bien del aula de Lola, bien de cualquier otra aula de infantil. También mostraba confianza casi desde el principio con las diferentes profesoras de la etapa de infantil con las que coincidíamos en los recreos el miércoles. Mélodi se hizo muy popular con facilidad entre el alumnado de la etapa de educación infantil del CP “S. Luis”.

Esta naturalidad manifiesta desde los comienzos de su participación en la experiencia y adaptación satisfactoria continuó evolucionando de manera positiva con el transcurso del tiempo comportándose cada vez más autónoma en las distintas actividades del aula de educación infantil del CO: asambleas, trabajos individuales en la mesa, psicomotricidad, ejercicios musicales y de ritmo, rincones de juego y actividad... Casi no había que estar pendiente de ella ni en el contexto del aula ni en el del recreo, donde continuamente se le veía tranquila, contenta, a gusto e integrada con los demás amigos/ as. No manifestó en ningún contexto del CO conductas desadaptativas o conflictivas en toda la duración de la experiencia.

No precisó la elaboración de una ACI, siendo suficiente para conseguir su papel activo de manera satisfactoria en la dinámica común o general del aula ordinaria, la adaptación que de los distintos elementos de la programación correspondiente a cada

unidad didáctica que la tutora de dicha aula proporcionaba a la profesora del CE, programa de trabajo “EC”, realizaba el Grupo de Formación en Centros “Escuela Compartida”. En los anexos se adjunta a modo de ejemplo el programa de trabajo “EC” elaborado a partir de la programación de la unidad didáctica para el aula de infantil “El Jersey”.

Teniendo en cuenta que es su primer año de escolaridad y que es una niña que en un principio en el centro específico puso de manifiesto conductas de rechazo para acudir a lugares distintos a su aula específica o para irse con adultos diferentes a su profesora y/ o educadora del aula, llama la atención la facilidad con que ha aceptado desde el primer día los cambios que entrañaban relacionarse con niños/ as y profesoras que no conocía en un colegio nuevo, aunque estuviera allí en todo momento su profesora del aula del centro específico. Por todo ello, ya se le expresó en su momento, pero tenemos que repetírselo: ”¡ Muy bien, Mélodi!”.



Algunas de estas apreciaciones anteriores sobre Mélodi en la Escuela Compartida no han pasado desapercibidas para la tutora del aula de infantil del CO ni para otros profesionales de la educación que continuamente trataban a Mélodi en el CE.

Los ejemplos siguientes ilustran lo que acabamos de mencionar en relación a Mélodi:

“Después de intercambiar unas palabras con Lola busco con la mirada a F. y M., para seguir sus conductas y cómo se encuentran, veo a M. en un corro de niños/ as (4 ó 5) sentados en el suelo, alguno le había dado una especie de pala (dos había nada más) amarilla, y estaba con otra niña de las del corro escarbando entre las piedras y arena del suelo, reía y parloteaba muy dispuesta y sin timidez en el círculo de niños... Miro a M. y la veo de pie rodeada de un grupo (5 ó 6) niños jugando e interactuando con ella y ella respondiéndoles con movimientos similares a los de los niños y alegre, parloteando a su modo. Luego veo que M. está rodeada de otro grupo de niños (casi todos, por no decir todos) que la azuzan y se meten con ella riéndose, “fea, fea”, le dicen y en otro momento escuche “gorda”. M. en un momento se lleva las manos a los ojos y hace el gesto como de llorar... Llevo a M. otra vez con el grupo de una de las niñas/ os que le había dejado la pala anteriormente y sigue sonriendo, interactuando con ademanes, gestos y parloteo con ellos sentados en el suelo.



Al final M. se acerca a un grupo de 3 profesoras e interacciona espontáneamente con ellas y responde a su manera a las preguntas que éstas le hacen, provoca sus risas y halagos: “¡qué bonita, qué simpática!”, M. les da besos a 7 u 8 niños/ as que tiene en ese momento a su alrededor, las 3 profesoras dicen “¡ qué cariñosa!”, M. sigue repartiendo más besos. Dentro de este contexto en un momento, M. se dirige a todos los alumnos/ as que le rodeaban (casi todos de la aula de Lola), entre los que interaccionaba positivamente en actitud alegre y exploratoria de juego y les dice en su lenguaje “a jua, a jua” (a jugar), con ademanes de “vamos”, todos le obedecen, avanzan y se sientan en corro, se ríen y empiezan a alzar piedras, intervengo diciendo que las piedras no se tiran que pueden hacer daño y que además ya nos tenemos que ir M., F. y yo. Una de las 3 profesoras comenta “mira, ella es la que dispone, dirige, la que impone”, (refiriéndose a la disposición de M).” (Plantilla diario, 6)

“Llegamos directamente al recreo de infantil. M. interacciona con niñas que se le acercan al momento a su alrededor, empiezan a jugar... M. en las ocasiones que la vi estaba tranquila y con alguna niña cerca por distintos puntos del recreo.” (Plantilla diario, 18)

“Pasamos al aula. M. saluda, gestualmente y a F. le guío la mano para realizar la expresión gestual del saludo. Los niños/ as están por grupos en distintas mesas con juegos de puzzles, imágenes para ordenar y contar historias y fotografías de las caras. Nada más entrar Carmen de la mesa verde llama a M., se acerca a ella y la lleva a sentarse a su lado para jugar con los puzzles en los que estaba trabajando ella... M. seguía en la mesa verde jugando con los puzzles al lado de Carmen... Carmen, M., Lorena y otros niños cogieron peluches, una toalla extendida en el suelo y el maletín de los médicos y jugaban en el rincón de la alfombra de corcho, interaccionando tranquilos y a gusto.” (Plantilla diario, 44)



“Llegamos al CO y nos dirigimos a la zona de los recreos. Accedemos al patio de los pequeños. Al instante de entrar Carmen (de la aula de Lola) y M. del Mar (niña de 4 años, de otra aula de infantil que cada vez que me veía y no iba M., me preguntaba por ella, “¿y tu niña, y M.?”), se acercan a M. y empiezan a interactuar y hablar. M. como de costumbre lleva la iniciativa en el parloteo y disponiendo las actividades siguen juntas jugando al corro, bebiendo agua, andando por el recinto, sentadas en 3 ruedas grandes de autos. De vez en cuando se les acerca alguna otra niña y está un rato con ellas y en alguna ocasión María... Los llamamos. Recogemos las pelotas que habíamos llevado, una grande y una pequeña, cogemos de la mano a los niños y nos despedimos. M. le da un beso a M. del Mar, un par de besos a Carmen, que sonrío y a otro niño.” (Plantilla diario, 46)

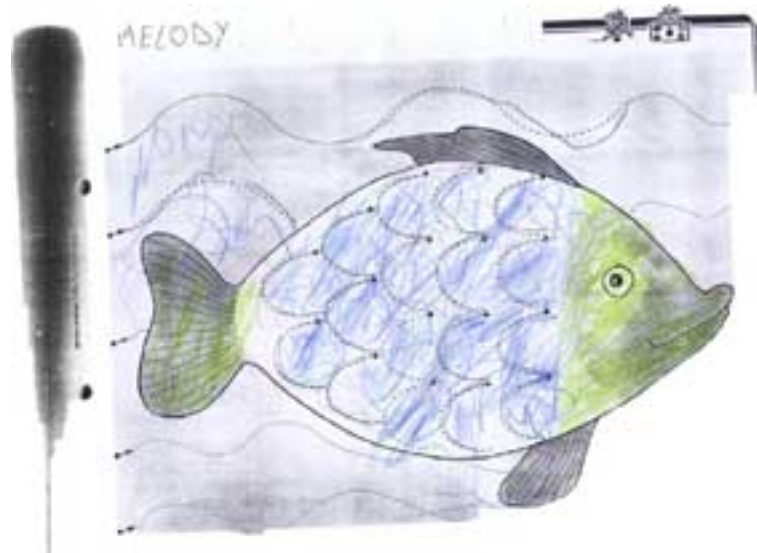
“Ellos, Lola y niños, nos saludan. Están en la alfombra de corcho en corro/ posición de asamblea, hablando y conversando sobre las profesiones de los padres de cada niño. También está María. Nosotros nos sentamos e incorporamos a la actividad... M. todo el rato estuvo quieta, tranquila en su sitio. Alguna vez le dirigía yo la cabeza en dirección al niño/ a que tomaba la palabra en un momento dado... Lola pregunta en qué trabajan sus papás a M. y a A. La miran y callan. Yo les explico sus profesiones a todos. Lola se dirige a M. para preguntarle sobre la profesión de sus padres, una vez que ya las conocían por mí y ella responde con su parloteo con una pronunciación parecida a sus palabras (las de Lola), sonriente y contenta; hecho que provoca nuestras risas (la de Lola y la mía y pienso: “la verdad es que es graciosa”). Nos levantamos del corro de la asamblea para dibujar a “papá en su trabajo”. M. se sienta en la mesa de Carmen, a su lado y coge su lápiz, empezando a garabatear... Me acerco a M. y con guía manual y explicándole qué parte del cuerpo de papá vamos a dibujar, realizamos una figura humana, cara – tronco y extremidades-, y le digo que siga ella solita terminando el dibujo de papá y la mesa con las patatas para vender..., ella continua contenta y afanada en la tarea.” (Plantilla diario, 49)

“M. se sienta en la mesa de Carmen y Tamara. Carmen desde que entramos se levantó y le hacía señales como queriendo comunicarle que fuera allí. Yo le ayudo a llevar una silla a M. entre ella y Tamara.” (Plantilla diario, 55)



“A M. le ocurría lo mismo, pero además de jugar con otros niños y sola, en ocasiones se le veía sentada en las sillitas junto a las maestras hablando (parloteando) y otros niños/ as estaban alrededor de ellas. En 2 ocasiones tengo que regañar a Juan (niño de la aula de la Sta. M. Ángeles) porque le he visto golpeando con el pie a M. o dándole un empujón.” (Plantilla diario, 98)

“Pasamos, ya antes de entrar les habíamos ayudado a quitarse el chaquetón a A. y la mochila a M., y nos saludamos mutuamente bajito, discretamente y rápido. Ayudamos a sentarse, con un poco de ayuda física e instrucciones verbales, a A. y M. entre los niños/ as en el corro de la asamblea formado en el rincón de la Biblioteca, en la alfombra de corcho. Allí la Sta. Lola estaba contando un cuento relacionado con el tema de la primavera. Ella nos explica rápidamente lo que habían hecho hasta llegar nosotros y nos comenta que iba a leernos un cuento donde salen muchos personajes. Lo lee. Todos escuchamos atentos... M. está tranquila y normalmente atenta... Seguidamente andando con orden cada alumno/ a se dirige a su sitio (mesa) de trabajo individual habitual. M. con Carmen, Alejandro, Iván, en la mesa verde... Una vez allí repartimos entre Lola y yo folios blancos para dibujar lo que más les haya gustado a cada uno del cuento, poniendo la fecha, su nombre, con ayuda de la tarjeta, el nombre del dibujo y un título que ellos elijan.” (Plantilla diario, 100)



“M. acompañada de Ana espera de pie a que se quede un sitio vacío en el rincón de pintura.

Los niños/ as que ya han terminado pasan a jugar libremente a otros rincones, como de costumbre... M. pasa a pintar su 8 con Ana, al acabar me lo enseña y hago igual que hizo momentos atrás Lola con F. a la vez que le cuelgo su trabajo en la cuerda. También graba Lola otros momentos de la actividad.

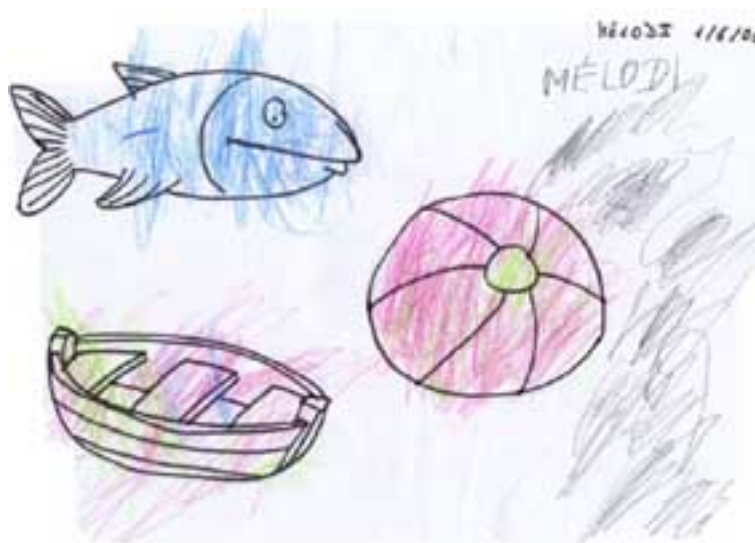
Una vez terminado el trabajo a M. la acerco a Lorena y Carmen que juegan en la alfombra de corcho con otras construcciones y allí jugando permanecen hasta la hora que nos tenemos que ir.” (Plantilla diario, 118)

“M. juega sin tener que estar pendiente de ella junto a Lorena y Azahara hasta el momento de irnos en su mesa con los juegos que había dejado encima de ella Lola y un juego de cartas para formar caras de personas y animales con las mitades que yo también había llevado y se las había dado... M. seguía con los juegos de mesa, Azahara y Lorena habían cambiado de rincón y ahora ella estaba junto a Ana (alumna) que se había sentado a su lado y jugaban con los rompecabezas. Llega el momento que tenemos que regresar. Nos despedimos, Mélo di dice “adiós”” (Plantilla diario, 126)

“Entramos y saludamos. Mélo di saluda verbalmente a todo el mundo... Casi no hay que supervisar a M. y A. M. coge 1 pala y 1 cubo y se sienta a jugar con Ana, Carmen, Lorena, Kevin y otros niños... Recogemos el material, nos despedimos, M. da dos besos a las niñas con las que jugaba y al salir por la puerta dirigiéndose a las profesoras de manera espontánea se vuelve y les dice “adiós guapa”. Todos reímos y comenzamos el camino de regreso.” (Plantilla diario, 128)

“M. escoge un plátano para colorear, recortar y pegar en el mural de la gran palmera y con su aportación y la de otros niños/ as que eligieron como ella completarla. Cada niño/ a que iba eligiendo su trabajo se levantaba y se sentaba en su sitio a trabajar. A. se dirige a la mesa azul solo, M. a la verde también sola, yo me pongo entre la mesa amarilla y de azul que están próximas y proporciono ayuda a diferentes niños de ellas que la solicitan y a A. en algún momento. Ana se pone en la mesa verde y ayuda a los alumnos/ as allí sentados y supervisa el trabajo de M., que colorea con total autonomía y requiere ayuda de guía manual por parte de Ana para recortar el plátano y pegarlo en la

palmera.” (Plantilla diario, 130)



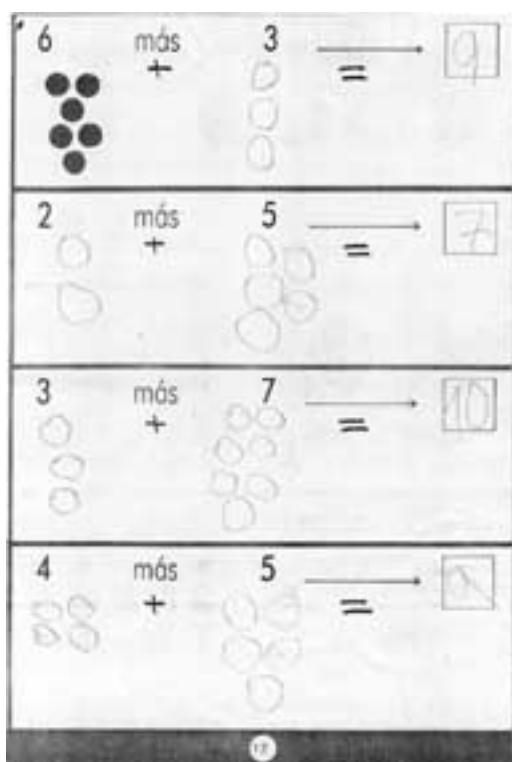
“Ana le cuenta el cuento con las imágenes a M. y le calca parte de un dibujo grande del mismo en el que se ve a un niño junto a un árbol grande, para que lo coloree. Ella lo pinta y trabaja de forma autónoma hasta finalizar la tarea. Mientras Ana ha ayudado a Azahara a dibujar un penitente y a Adrián y Lorena a escribir la palabra “procesión“. Cuando organizaba la actividad y distribuía el material, Lola, pone de ejemplo a F. y M. por lo bien que están escuchando y esperando tranquilos, delante de los demás compañeros/ as... Ana ayudó a M. a coger la tarjeta y escribir su nombre siguiendo las mismas consignas que yo he seguido con F. Y a buscar su archivador. Ana se lo señaló y sacó un poco, de entre todos y ella terminó de sacarlo. Le ayudó a abrirlo, cerrarlo y colocarlo de nuevo en la estantería lo hizo sola, sin la compañía de Ana, únicamente con sus indicaciones verbales. A continuación nos levantamos, nos despedimos y M. empieza por propia iniciativa a repartir besos a Lola y demás niños/ as diciendo “adiós”.” (Plantilla diario, 134)

“Al llegar ya estaban allí las 4 aulas de educación infantil con sus 4 profesoras. M. las saluda a todas y enseguida se acercan a su alrededor muchos niños/ as. Los saluda. Yo le doy el cubo y varias palas para, que las reparta entre sus amiguitos/ as y los llevo debajo de unos árboles, para que jueguen en la sombra. Allí se sientan y juegan tranquilamente, sin incidencias, M. junto a M. del Mar, Adrián, María (a ratos) y otros niños/ as. M. pasa casi todo el recreo allí jugando. Al final se viene a la zona del banco de piedra cerca de la entrada y juega con otras niña. Cuando nos íbamos, Carmen, (alumna de la aula de infantil de Lola) sale corriendo y la besa, a Ana también. Ella sonrío y se despide con la mano y diciendo “adiós, hasta mañana”.” (Plantilla diario, 136)

“Por el camino le había explicado a M. que cuando llegáramos ella se lo daría a Lola y le diría: “Toma, Lola”. Esta oración la repetíamos varias veces, ella en su lenguaje pero inteligible. Cuando llegamos al patio de recreo estaban ya todos en él. Al entrar J Antonio pasa por nuestro lado, y F. le sonrío y se le tira al cuello, abrazándolo, espontáneamente, por propia iniciativa. M. se dirige a Lola y le da el regalo. “Toma Lola”, repite después de expresarlo yo, y le da un beso, a continuación se pone a

jugar con un grupo de niños/ as con la tierra, las palas, el cubo y neumáticos que había repartidos por el recinto. Pasa casi todo el recreo jugando en esta actividad con otros niños/ as... Al marcharnos M. del Mar, una niña de otra aula de infantil se acerca a darle besos a M. y le pide que ella también le dé un beso. M., siguiendo mis indicaciones verbales le besa también en la cara dos veces. Otra alumna que observa manifiesta la misma conducta que M. del Mar en relación con M.” (Plantilla diario, 142)

“En ese momento se acerca Ana con M. y otro grupo de niños/ as y les digo que estamos buscando un caracol, pero puede que haya más debajo de las piedras escondidos, que nos ayuden a encontrar caracoles también ellos. Todos se agachan y se involucran en esa actividad. Yo los dejo y veo a María ir de un sitio a otro sola. La llamo, le doy la mano y la llevo con M. Después Ana con ese gran grupo de niños/ as van recorriendo el patio de un sitio a otro, buscando caracoles debajo de las piedras, por si alguno se ha caído de las hojas de los árboles. Entre ellos siguen J. Antonio y F. M. va cogida a ratos de la mano de María. Así pasan el rato hasta la hora de irnos...” (Plantilla diario, 150)



“Yo termino con la ayuda a Lorena, que por fin decidió ponerse a escribir. Entonces me voy a ver a M. Ya había terminado su trabajo y Juani me dice que se lo había guardado en su archivador, la felicito.” (Plantilla diario, 152)

“M se sienta en el corro de la alfombra de corcho entre los niños... Lola con la ayuda e intervención de distintos niños/ as nos cuentan la historia del cuento de imágenes “Berta Y La Televisión”. Al finalizarlo pregunta a los distintos alumnos/ as sobre el medio de comunicación que utilizaría cada uno para dar la noticia de que la excavadora iba a cortar el árbol más grande del bosque de Berta y sus amigas las ardillas. Unos respondían, la carta, televisión, radio, teléfono, Internet- ordenador... A M. no le pregunta, pero J. Carlos que está a su lado le pregunta “¿y tú Mélodi, cómo dirías la noticia, por televisión?”. M. asiente y él dice a todos: “Mélodi dice que por

televisión.”... Lola le da a M. a elegir entre el color verde claro y fuerte para colorear los árboles del bosque y trabaja sola una vez que Ana le señala lo que hay que colorear. Lola le comenta a Ana que colorea muy bien, sin salirse casi del dibujo. Ana le proporciona guía manual para tachar el tractor, ponen su nombre y le indica que coja su archivador para guardar el trabajo, señalándosele. Ella lo coge y Ana le ayuda un poco para meter la ficha. Lo coloca otra vez en su sitio y va sola al rincón de la biblioteca, coge un cuento y se tumba boca abajo a leerlo entre otros niños/ as que también habían acabado sus trabajos y leían sus cuentos. Lola la observa y la llama diciéndole: “M., ¿te gusta el cuento?”. Ella la mira y empieza a pasar las hojas señalando un gran dibujo mientras sonrío.” (Plantilla diario, 168)

“A la hora de lavarse las manos guardan los libros y material y van a que Lola, que estaba junto a la puerta, les eché gel del dosificador y van al cuarto de baño con ella. Antes de salir le pide a M. que lleve ella la toalla. Yo le digo: “M. coge la toalla”, a la vez que le hago el gesto (Sistema alternativo Schaeffer) y se la señalo. Ella la coge y salen de la clase. Vuelven A. y los demás niños/ as y se sientan a desayunar. M. tardaba demasiado y salgo a ver dónde estaba. Veo la puerta de una aula contigua abierta y me asomo. ¡Allí estaba ella, entre todos los niños/ as de la aula de infantil de la Sta. Ana, con M. del Mar entre otras niñas!. Miraba un ratoncillo que tenían como mascota, se llamaba PELUZZO. La llamo y no me hacía ni caso, estaba afanada mirando y parlotando entre todos con PELUZZO. Al irnos se le acercan M. del Mar y otra niña y la primera le da un beso, su amiga le pide que le dé un beso. M. se le acerca y le da dos. Riendo todos, ellas se quedan y nosotras nos vamos, despidiéndonos, a la aula de Lola para desayunar. Al entrar se sienta en su sitio y se toma el yogur sola.” (Plantilla diario, 168)

“Y a M. cuando acaba de colorear la ficha con dibujos (pez, barca,...) que le había calcado Ana al comienzo. Le sugiero ir a buscar su tarjeta para escribir su nombre fijándose en ella. La acompaño y ayudo a localizarla entre las demás tarjetas, (grabo el desarrollo de esta parte de la actividad). Ella coge el lápiz y siguiendo mis instrucciones escribe su nombre (garabateo). Después lo escribo yo al lado haciendo que lo mire. Al acabar lleva la tarjeta sola a su sitio y regresa. La acompaño a por el archivador. Le ayudo a localizar el suyo entre todos los demás. Recoge la ficha y lo vuelve a colocar en su sitio. Ana mientras tanto ayuda después de Adrián a Alfonso en su tarea de escribir la historia. Juani sigue al lado de María. M. pasa al rincón de la biblioteca y coge un cuento. Se sienta junto a Tamara que lee el suyo, al lado de otros niños/ as que también habían finalizado su trabajo individual en la mesa. Grabo un poco la actividad que se desarrollaba en la aula. Es un día especialmente tranquilo, en el cual los niños/ as están afanados en su actividad extraordinariamente serenos. .” (Plantilla diario, 178)

“... entra Lola al aula y nos hace a Belén y a mí el siguiente comentario: “desde luego, es que A. y M. podían perfectamente ser alumnos de una aula de educación especial en un CO”. Yo le reparo, que a eso me refería yo el otro día cuando le hice el comentario sobre M...” (Plantilla diario, 51)

“En el CE por el pasillo nos encontramos con Carmen la médica. Saluda y habla con M. Ésta responde con su parloteo habitual, dicharachero y se despide. Carmen comenta “está M. más sociable, ¿verdad?”.” (Plantilla diario, 59)

“Estando en el CE, antes de salir a la EC, Lola la logopeda nos comenta en la

aula a las prácticas, Rogelio y a mí: ... “Es increíble los progresos que estamos consiguiendo, dice al bajar con M. y estar ésta tan contenta. Continúa, estamos tocando techo, ¡M. cómo ha cambiado de actitud, comparándola con la resistencia que oponía a acudir y trabajar en el gabinete de logopedia!. No me lo puedo creer, dicharachera, riendo, sí, sí, sí,...”. Rogelio sonrío y ella sigue diciendo: “¡Es que tú no sabes lo que la niña liaba antes, todo el rato llorando, y eso, el día que conseguimos que acudiera al gabinete!”. Yo le respondo: “¡Cómo no lo va a saber, si tampoco consentía ir a su despacho para realizarle la evaluación diagnóstica!”. ” (Plantilla diario, 111)

CASO 2. CARMEN.

Datos de identificación general.

Carmen es una niña de 8 años. Su padre tiene 54 años y trabaja de peón de la construcción en su pueblo. Su madre es ama de casa y tiene 43 años. Tiene un hermano que es dos años mayor. Ambos padres finalizaron la escolaridad antes de acabar los estudios primarios.



Historia escolar.

Esta niña ha recibido atención temprana desde que tenía un año. A los tres se escolarizó en una guardería infantil en su pueblo. A los 6 años fue escolarizada en centro específico de EE, asistiendo además al internado, por proceder de un pueblo de la provincia.

Estado evolutivo general de la alumna.

Carmen tiene autismo y en la actualidad alcanza un desarrollo global entre los 12 y 18 meses, si bien este dato hay que tomarlo con reservas pues dadas las características tan peculiares de esta alumna no es posible la pasación de pruebas estandarizadas, habiéndose obtenido de la observación directa de su conducta.

Desarrollo evolutivo por áreas.

Área sensorial.

Sus respuestas a la estimulación táctil se caracterizan por ser selectivas. Esta alumna no suele coger y manipular los objetos espontáneamente, excepto si se trata de alguno de su interés como una revista o libro, en cuyo caso puede permanecer mucho tiempo moviendo las hojas con la mirada perdida y concentrada, al parecer, en el ruido que producen.



Su responsividad a los sonidos parece ser normal en unas ocasiones y, en otras, dar la impresión de que no oyerá, no obstante existe la certeza de que oye.

Su nivel perceptivo visual no parece estar alterado.

Reacciona con movimientos a diferentes olores y sabores, tanto agradables como desagradables, pero no hace discriminaciones.

Motricidad.

El desarrollo motor grueso es quizá el área más evolucionada de la niña. En motricidad gruesa tiene superadas las habilidades relacionadas con los movimientos básicos del cuerpo, sentarse, arrastre, gateo, levantarse y caminar. Sube y baja escaleras, pero necesita apoyarse en la barandilla o ir de la mano de un adulto.

Su nivel de habilidad en motricidad fina se caracteriza por tener adquiridas las habilidades implicadas en agarrar y sostener objetos, alcanzarlos y arrojarlos. Está iniciándose en ensartar clavijas siguiendo patrones sencillos, en el manejo del papel y en el uso de las tijeras.

Imagen corporal.

No localiza ni identifica ninguna parte del esquema corporal.

Todavía no reconoce su propio sexo ni el de las personas conocidas para ella.

No tiene conciencia del uso básico de las partes del cuerpo.

Socialización.

Tampoco tiene adquiridos los procesos básicos de socialización: conducta receptiva y búsqueda de atención.



No imita lo que hacen otras personas ni mantiene interacciones con otras personas.

Autonomía personal.

Carmen necesita que se le preste mucha ayuda cuando se alimenta porque tiene unos gustos muy definidos y no acepta todos los alimentos.



Para la satisfacción de sus necesidades de aseo e higiene permanece muy pasiva.

Comunicación.

Esta niña tiene gravemente afectada la comunicación, hasta el punto de no utilizar conductas de tipo deíctico.

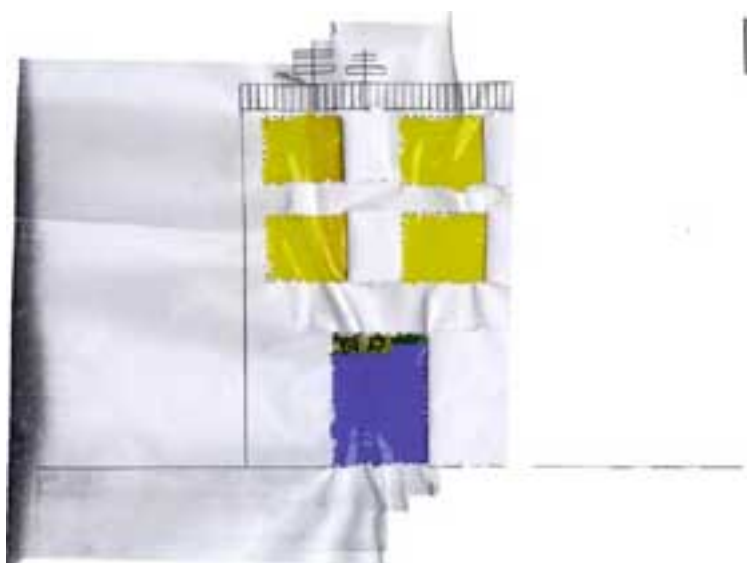
Espontáneamente, y cuando parece estar contenta, emite sonidos inarticulados e incluso articulados, llegando en ocasiones a decir alguna palabra perfectamente pronunciada, causando con ello la admiración de los que la escuchaban, pero que evidentemente no tenía ninguna intención comunicativa.

En cuanto a la comprensión del lenguaje también presenta gran déficit: no mira cuando se le llama, no sigue instrucciones por sencillas que sean, no conoce el nombre de personas ni de objetos, etc.

Características de su participación en la actividad educativa de la experiencia Escuela Compartida.

Carmen asistió al aula de educación infantil del CO los lunes y viernes y aunque no asistía al recreo de este colegio los miércoles, en alguna ocasión puntual, un par de veces, compartió algunos momentos de este contexto educativo en el CO y su conducta era la que ella acostumbraba a manifestar en el centro específico cuando está tranquila, serena y a gusto, aunque esté sola o como mucho busque el acercamiento a las personas adultas. Dio la casualidad de que normalmente los viernes a primera hora el aula de educación infantil colaboradora con la “EC” solía tener las clases de educación musical a cargo de una profesora especialista, Belén, y Carmen participó en numerosas sesiones de estas clases sin ocasionar ninguna incidencia y con total normalidad proporcionándole la mediación docente, el tipo de ayuda que ella precisaba, guía manual.

Casi siempre participó de la dinámica general del aula de educación infantil, aunque era necesario proporcionarle ayuda física o guía manual constantemente para conseguir esta participación, ya que si no permanecía pasiva. Tan sólo en un par de ocasiones requirió un tipo de actividad diferente a la común del aula colaboradora.



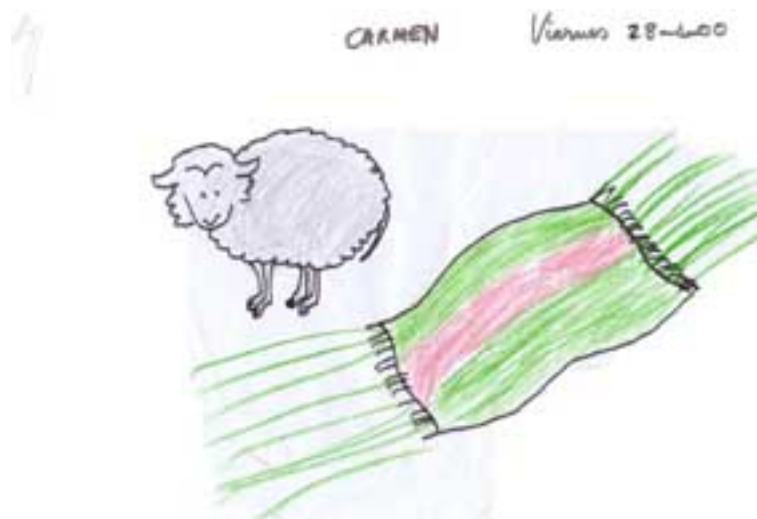
Se adaptó bien al nuevo contexto educativo y prácticamente no manifestó

ninguna de sus habituales conductas desadaptativas (rabieta, autolesiones mordiéndose las manos...) durante el funcionamiento de la EC en el CO. Dadas sus características personales nos ha sorprendido gratamente sus manifestaciones y forma de desenvolverse en el desarrollo de la actividad educativa de la Escuela Compartida, ya que en el contexto educativo del CO solía estar contenta, tranquila y a gusto. La profesora tutora del aula de infantil colaboradora pensó esto mismo y en alguna ocasión al observarla dentro de su aula se lo comentó a la coordinadora.

A pesar de ser una niña que habitualmente está en su mundo presentó de forma esporádica conductas sorprendentes, anécdotas apreciadas no sólo por la coordinadora, sino también por la profesora logopeda que la atendía en su gabinete de lenguaje en el CE.

Con Carmen se ha hecho patente el tema de la relatividad de las conductas de orden en función del tipo de actividad común que se desarrolle en un momento dado, ya que una misma conducta suya podía ser compatible con dicha actividad general de forma que ésta no se viera alterada y en otro tipo de actividad esa misma conducta se convertía en desadaptativa y había que buscar otra actividad alternativa para ella en ese momento. Estas situaciones ocurrieron tan sólo un par de veces en toda la duración de la experiencia.

Carmen ha permitido a la coordinadora desplegar su creatividad profesional para lograr su participación y actividad en la tarea educativa general del momento en el mayor grado posible y con la adaptación, reajuste necesario de esa actividad general para hacer posible su papel activo en la misma y de esta forma ha podido participar en casi todas las actividades del aula ordinaria, aunque no las dominaba en sentido estricto.



Los casos como el de Carmen en una aula ordinaria son los que requieren una intervención docente/ profesional más creativa que permita ese respeto a su particular forma de ser sin renunciar a orientarlos cada vez más a la normalización e inclusión educativa que vaya facilitando su desarrollo y evolución humana, su éxito educativo y al mismo tiempo conseguir en los demás, profesores y alumnado, la comprensión de estos planteamientos y de sus características con la mayor normalidad y naturalidad posible. Tarea profesional ésta nada fácil que ha de basarse en una actitud de previsión (prever)

y en una intervención flexible en función de las necesidades y características particulares e intereses de cada alumno/ a como persona, individuo particular. Esto es así, “Carmen es así”, y está bien que sea asumido por la profesora y que ésta sepa transmitir esta postura como modelo a las demás profesoras y al resto del alumnado. Y a Carmen como a cualquier otro alumno/ a a pesar de intentar conducirla en una determinada dirección, no hay que perder de vista que hay que respetarle su particular forma de ser y por tanto aceptarla y valorarla por cómo y por lo que es, por la persona que es. Carmen porta también el don de su presencia y el don de necesitar ser necesaria. En su caso los contenidos de la categoría Comunidad son abundantes, pues frecuentemente en su presencia se producían situaciones para abordar el tema de la diferencia dentro del aula.

No precisó la elaboración de una ACI, siendo suficiente para conseguir su papel activo de manera satisfactoria en la dinámica común o general del aula ordinaria, la adaptación que de los distintos elementos de la programación correspondiente a cada unidad didáctica que la tutora de dicha aula proporcionaba a la profesora del CE, programa de trabajo “EC”, realizaba el Grupo de Formación en Centros “Escuela Compartida”.

Carmen fue una de las alumnas a las que se decidió realizar la observación externa categorial de cinco conductas básicas de iniciación a la interacción social. Más adelante se presenta la tabulación, comentarios en relación con dicha tabla de datos y gráfica obtenidas de esta observación.

Los siguientes discursos pueden servir como ejemplos:

“... a C. la siento a su lado y le doy su revista. Se mantiene sentada jugando a pasar las hojas de la revista y mirándola alrededor de un cuarto de hora, momento en el que viene Belén (la profesora especialista de educación musical). Sólo en dos ocasiones tuve que acercarme a C. y requerirle que se sentara en la silla porque se había tirado al suelo a jugar con la revista... C. está durante toda la actividad de música sin su revista, sentada y participando de algunas actividades con ayuda y guía manual-corporal por mi parte, de forma dirigida, como siempre que participa en actividades de movilidad y Psicomotricidad. Ni en el contexto de la aula de infantil, ni en el de música (nuevos para ella), C. manifestó conductas desadaptativas (morderse la mano, patear, llorar, rabieta que ella suele manifestar con relativa frecuencia, aunque cada vez menos y con menor intensidad en el CE, desde que llegó la primera vez al colegio, al comenzar el curso pasado).” (Plantilla diario, 10)



“Lola nos da a cada uno un instrumento, a A. las maracas, a C. un pandero y a mí unas claves. A. se sienta entre 2 niños de la aula y separada de él me siento al lado de C. en el suelo agrandándose un poco el corro. Lola nos explica lo que estaban haciendo cuando nosotros habíamos llegado: “cada niño se ponía de pie, por turno y haciendo sonar su instrumento musical decía -yo me llamo... -, al acabar de decir su nombre se sienta en su sitio en el corro del suelo y el siguiente se levanta haciendo sonar su instrumento musical diciendo -yo me llamo... -, así sucesivamente”... Al llegar el turno de C., sentada le cojo su mano y a ritmo de negras sobre el pandero, digo “yo me llamo C.”, ella se deja llevar la mano, moviendo un poco su cuerpo y sonriendo pero sin hablar... Le sugiero que a C. no se la dé, la vi muy compleja, difícil, muy amplia y con dibujos muy pequeños, ella sigue un rato más con la revista. Pasados unos minutos y observando que sigue tranquila a su aire, cojo una de las fichas y le digo a Dori: “Te cojo una para C., vamos a probar a ver y le ayudo con guía manual. Desde el primer momento C. colabora, no se resiste a coger y mantener las ceras en la mano y coloreamos, mientras le canto muy bajito su canción favorita “lunes antes de almorzar, C. P. fue a jugar, pero no pudo jugar porque tenía que pintar, así pintaba C. P.,...así pintaba que yo la vi”. Ana y Rocío están interesadas por C. y en interactuar con ella, miran constantemente su trabajo (C. está sentada entre ellas), preguntan ¿C. P.?, les digo que así se apellida C. P., hablamos que le gusta pintar, por eso se sonríe y está contenta, y que ahora está empezando a aprender y por eso yo le cojo la mano, “así C. P.”, ellas le sugieren formas de colorear. Rocío le dice: “las bocas negras, de ese color no C. P., píntaselas rojas”. Seguimos algunos de sus consejos. Ellas cantan la canción a trozos conmigo. Yo les cuento que quiero mucho a C. P. y a todos ellos. Ellas dicen que ellas también, Ana dice que a ella le gusta M. y C. P. también. Ana y Rocío dicen que el mejor, el que más les gusta es A. “¿a que sí?” me preguntan a mí, “a mí me gustan todos”, contesto. Rocío dice: “C. P. también, pero el mejor es A., ¿a que sí?”, dirigiéndose otra vez a mí. Juan A. interviene en ese momento diciendo: “pues a mí, F. (el que ya el primer día de la experiencia EC le regaló un dibujo y en el recreo le defendió de compañeros de otras aulas y vino en mi busca para decirme que le estaban pegando a mi niño). Se dan cuenta que C. lleva pañales. Ana y Rocío me preguntan: “¿lleva pañales?”, les digo que ya ha iniciado el aprendizaje de hacer pipí sola en el W.C. cuando la sentamos a horas fijas, pero que en algunos momentos todavía hay que ponérselos... Mientras Rocío y Ana ayudan a C. P. igual que lo había hecho yo, cogiéndole la mano de la cera y moviéndola para pintar, en un momento C. P. se cae

de la silla, entre las 3 la ayudamos a sentarse bien de nuevo y ya me quedo yo con ella a su lado ayudándola de nuevo.” (Plantilla diario, 22)

“Saludamos, verbalmente y gestualmente, C. con guía manual (le llevo su mano a la cabeza varias veces, repito la palabra “hola”). Les digo a todos, que estaban sentados en sus sillas delante de la pizarra a modo de asamblea, conversando sobre la ficha –trabajo individual que tendrían que realizar después-, que nos quitamos las prendas de abrigo, las colgamos en su sitio y nos sentamos para hablar y escuchar como ellos. Lola dice que nos hagan un sitio en el corro y continua sus preguntas a los niños/as sobre la imagen. Nosotras nos incorporamos a la actividad, me siento a la izquierda de C. y a la derecha está sentado Ángel. Siguen en esta tarea otros minutos, C. está en su sitio, moviendo constantemente los dedos y palmas de sus manos –a modo de juego, muy habitual en ella, conducta repetitiva suya o estereotipia-, pero tranquila, un par de veces intenta tirarse al suelo y no le dejo, la cojo y la siento bien, le digo que vamos a escuchar lo que dicen los niños y a mirarlos, señalándole su oído y llevándole de vez en cuando la cabeza en la dirección de quien tiene la palabra en ese momento... El juego iba a consistir en que pondría la música y nos íbamos a mover por parejas, C. y la Sta. Flory formarán un trío con Ángel (que es una pareja de tres, con truco, por eso no se le dice pareja sino trío). Y cuando la música cesara nos parábamos, entonces un miembro de la pareja le tenía que pedir al otro que buscara en la pizarra uno de los cinco números escritos, y éste tenía que señalarlo correctamente, después éste le diría un número al primero y tenía que encontrarlo, señalándolo mientras los demás estamos muy atentos para ver si se acertaba (aplausos) o si no y se le ayudaba a encontrarlo.



Hay que comentar que mientras se hacía el ejercicio de psicomotricidad, C. se soltaba de Ángel, éste la observaba atento y con actitud precavida, yo le dije que la cogiera por la muñeca que C. es muy “cuca” y le gustaba soltarse e ir por libre mucho, aunque esta actividad que estamos haciendo le gusta, porque mira que contenta está, no para de sonreír e, incluso en determinados momentos se le oía reír. Ángel cada vez más seguro le cogía la muñeca a C. a cualquier pequeña indicación mía, cada vez que se

iniciaba la música y los tres juntos sin soltarnos nos desplazábamos por la aula al ritmo hasta que la música paraba. Este juego se hizo varios minutos, al llegar nuestro turno, hice como si le dijera algo en voz baja a C. y dije en voz alta: “decimos que busques el 4”, lo hizo bien. Aplausos y ¡bien!. Él dijo: “yo digo que encontréis el 1”, fuimos le cogí la mano a C. y lo señalamos, lo hizo también bien, aplausos, ¡bien!... Después hicimos un gran corro cogidos de la mano, C. entre Ángel que ya sabía cómo sujetarla para que ésta no se soltara, y yo. Seguimos las instrucciones verbales de Lola, dadas en tono suave, casi susurro: “ahora nos soltamos las manos, apretamos... Estos ejercicios de tensión/ relajación finales los hace C. con ayuda física, me coloco detrás de ella y hace los movimientos siguiendo mi iniciativa motora. Sonríe y no opone resistencia aunque no los realiza ella sola si la suelto... A ella le calco de la ficha de los niños para colorear sólo dos de los cuatro dibujos: la caja y la manta. Me coloco detrás de C. y con guía manual las coloreamos, a veces le canto muy bajita su canción favorita “los días de la semana”, cambiándole la letra con relación a la tarea que tenemos que realizar y por eso “el lunes, martes...C. P. no podía jugar”. Trabaja sin resistirse, tan sólo en 2 o 3 ocasiones suelta la cera de la mano. Al terminar le pongo el nombre y la recojo en su archivador. Mientras acaban los demás le doy su revista. La mira y juega con ella. En un momento dado se levanta y se va al rincón de la biblioteca, se sienta en una silla aislada que estaba allí con su revista. La cojo, nos echa el jabón Lola y la acompaño al cuarto de baño. Se lava las manos y volvemos. Cogemos la toalla, haciendo su gesto (Sist. Schaeffer) y nombrando a la vez la palabra “toalla”. Le enseño a Lola y los niños que tenemos alrededor este gesto que utilizamos en la aula de nuestro cole. Nos sentamos e iniciamos el desayuno, todos juntos. Mientras le parto las galletas a C. a trozos pequeños para que las coja de una en una, porque tiende a coger lo que le gusta a puñados y tirar casi todos los trozos al metérselos en la boca, canto a todos la canción “te tienes que lavar...”, me sonrío al cantar, cuando acabo la canción les explico a todos por qué me reía mientras cantaba: “es que como C. es una chica lista, ha aprovechado que cantaba y aunque tenía en una mano un trozo pequeño de galleta para que la cogiera, se ha ido a coger la galleta casi entera, el trozo más grande que tenía en la otra mano, la más lejana a ella, en vez de coger el trocito partido”. Nos reímos. Terminamos de desayunar. Ayudo a C. a ponerse el abrigo y bufanda...” (Plantilla diario, 30)

“Ana coge de la mano a C. y juntas suben a la aula. Entramos y Ana le ayuda a C. a quitarse el chaquetón y a colgarlo en la percha de la clase. Yo ayudo a F. Nos sentamos, C. en la mesa de Ana (yo a su lado), Ángel, Adrián, Juan C... F. en la de Alfonso, Lorena, y Daniel a su lado... Ana elige los puzzles y a sugerencia de Lola los coge y se queda en su mesa con C. Hace ella sola, sin ayuda, uno de piezas grandes y le digo que no lo guarde, que lo va a hacer C. con mi ayuda. Sólo le quitamos una pieza (en la que está dibujado un gato), la quito y la ponemos C. y yo que la ayudo físicamente (con guía manual), mientras le hablo, describiendo cómo colocamos la pieza del puzzle en su sitio y Ana nos observa fijamente. Ella se levanta y coge otro de piezas más pequeñas que también hace sola. Nosotras seguimos con el puzzle, en un par de ocasiones C. intenta llevarse la mano a la boca para morderse y no le dejo, le regaño... Ana decide cambiar al rincón de las Letras y nos vamos las 3 juntas. Coge las letras rojas y empieza a ponerlas en fila, a C. le digo que vamos a ayudar a Ana, nosotras cogemos del maletín las letras rojas que encontremos y ella se las va dando/ pasando a Ana (guía manual). Estamos unos minutos... En ese momento aparece Ana con C. de la mano en el rincón de las construcciones. Ana se incorpora al grupo grande de construcción y C. se sienta en el suelo con su revista. Lola se la cambia por un cuento, que empieza a contárselo, sigo yo, C. mira rara vez a los dibujos, a pesar de

señalárselos y cogerle la mano para que señale ella algunos; pasamos las hojas explicándole la acción y lo terminamos. Le doy su revista, sigue jugueteando con ella, de vez en cuando se tumba y yo le digo que “sentada” y la ayudo a permanecer así, mirando a los otros niños. Lola la observa y me comenta: “está contenta C., se ríe constantemente, mirando a los otros niños”. Efectivamente C. estaba contenta, risueña, pero como casi siempre en su mundo. ¿Cuál?. No lo sé.” (Plantilla diario, 32)

“Se trataba de una mezcla de colores, pintura de dedos, el rojo y el azul, para formar un nuevo color, el “morado”, que ya había sido preparado en un recipiente, el tafe de un bote de Cola-Cao, con la ayuda de una cuchara de plástico; para utilizarlo y pintar en el rincón de la pintura, por grupos de 4 o 5 niños, la ficha de trabajo individual del número 6, para todos, también para A. y una ficha de una berenjena grande para C. y María... A C. le doy la revista para que se mantenga tranquila y a gusto mientras comenzamos la siguiente actividad... María tiene las láminas del cuento de “Berta escribe una carta”. Lo vemos, le hago preguntas sobre la ilustración, ella señala el dibujo/ imagen de la palabra que le voy nombrando. Lola había preparado las fichas de las berenjenas para ellas, así que cuando se quedan libres sillas en el rincón de la pintura, las cojo de la mano a las dos y nos vamos a pintar. Primero María con el pincel, lo elige ella, lo nombra “pincel”, después de decirle yo “esto es un pincel” y preguntarle “¿quieres pintar con el dedo o con el pincel?”. Ella señala, coge y parlorea “pincel”, estaba clara su elección. Mientras C. juega con su ficha de la berenjena... Ahora le toca a C., seguimos el mismo proceso que hemos realizado con A. y María. Al final le dejo un poco el pincel a ella sola y hace algún movimiento de pintar sobre la berenjena ya pintada. Nos acercamos a Lola y le enseñamos las berenjenas, las ponemos a secar en el banco, la cuerda ya estaba llena de dibujos... C. come, sonrío. Digo en voz alta: “¡qué contenta está C. en este cole, se ríe constantemente!”. Ana que guardaba una ficha en el archivador al lado de C. dice: “claro, porque este cole es muy divertido y se pasa muy bien, por eso le gusta”. Lola que está sentada todavía al lado de A., nos mira y sonrío al hacer Ana este comentario.” (Plantilla diario, 40)



“Cojo a F. y C. y pregunto a los niños cercanos a ellos que quién quiere ir al rincón de la biblioteca con nosotros. Se levanta y viene Ana que coge su cuento y sentada en la alfombra de corcho simula leer, contándose el cuento. Mientras yo le

narro el cuento (historia) de imágenes “Berta escribe una carta” a F.. al mismo tiempo C. sentada también en el suelo/ alfombra de corcho, igual que F. y yo, y próxima a nosotros juguetea con una revista. Le digo a Ana que si quiere que se acerque a C. y lea su cuento así, ella lo hace y empieza a leer/ contar su cuento en voz más alta, como contándoselo a C. C. mira a distintos puntos del aula y Ana en varias ocasiones le dirige la cara en dirección a las imágenes del cuento e incluso le dice: “¡C., atenta!”... En ese momento veo a C. iniciando un llanto, con lágrimas (silenciosas), de pie en la alfombra de corcho y a Ana a su lado hablándole mirándole a la cara y en actitud cariñosa, como intentando consolarla y preguntándole qué le pasaba. Me acerco, hablo bajito con C., le doy un beso, la siento en una silla y le empiezo a cantar su canción favorita, los días de la semana, en voz baja. Ana me observa y empieza a cantarle también la canción, le da otro beso y casi repite mis palabras: “ya está Carmencita, pobrecita”. Yo me dirijo a ella y le digo que además de ser buena “peluquera” de mayor, como momentos antes, mientras jugábamos con las fotografías me había dicho ella, también iba a ser una buena mamá, porque sabía cuidar muy bien a los demás. Sonríe. C. va dejando de llorar. Le doy un gusanito, y a Ana un puñado, “para que te comas tú también uno y le vayas dando a C. de uno en uno”.” (Plantilla diario, 42)

“Lola me comenta que a las 10 h. viene la profesora de música “Belén” para desarrollar las tareas de educación musical con su aula. Así que esperamos unos minutos, mientras le doy a C. su revista y está tranquila jugueteando con ella... Yo permanezco todo el rato al lado de C. y pasamos al centro de la aula por parejas, para bailar mientras escuchamos el estribillo de la canción y al acabar éste, nos paramos y mimificamos con los movimientos de los oficios que habíamos ensayado anteriormente, cuando estaban sentados y la imitábamos. Ella era la pareja de A. Yo de C., los demás como libremente se agrupaban. Todos realizaban la actividad de baile y dramatización por observación/ imitación del movimiento de Belén que actuaba como modelo y por las indicaciones/ instrucciones/ apoyos verbales que introducía de vez en cuando, mientras también cantábamos la canción. A A. a veces le ayudaba con guía manual. Yo con C. siempre utilizaba la ayuda física (guía manual), si no, ella permanecía estática. Bailamos 2 o 3 veces la canción y... C. no se resistió a la actividad en ningún momento. Alguna vez no sujetaba el instrumento y como yo lo hacía también junto a su mano, continuaba. En todo momento requirió mi ayuda –guía manual-, pero miraba a unos niños/ as y otros y sonreía. No protestó, ni intentó abandonar la silla o morderse la mano (manera frecuente de autolesionarse).

Recogemos los instrumentos musicales dentro de la caja y bajamos. C. de mi mano. A. con el resto de los niños/ as solos. En la aula Belén les echa jabón y salen al cuarto de baño a lavarse las manos... mientras estoy al lado de C. y Lorena le ayuda a enjuagarse las manos. C. se dejaba. Reforcé a Lorena diciéndole a C. que le diera un beso. Le acerco su cara a la de Lorena, produzco con la boca el sonido de un beso y le doy las gracias a Lorena, por C., porque ella no puede hablar y le digo que va a ser una buena mamá y que sabe muy bien ayudar a los demás. (Lorena tiene un hermano sordomudo, y ella misma tiene dificultades en la expresión verbal, es tímida, habla poco, flojo y Lola me había comentado que también había costado mucho trabajo que participara en actividades de expresión verbal en las frecuentes conversaciones y asambleas que se organizaban en su aula).” (Plantilla diario, 51)

“Lola lo saluda y lo pierdo de vista entre los demás niños/ as del recreo. C. anda un poco y se sienta junto a la malla sola. Mira hacia arriba y sigue parloteando... C.

sigue sola en el mismo sitio... Lola coge de la mano a C. y nos vamos a la clase. Por el camino C. queda suelta y sigue al grupo de niños permaneciendo cercana a 3 o 4... C. está parada quieta mirando a los niños al lado de los cuales se desplazaba hacia el edificio de cole, y que también se habían parado mientras Lola hablaba con Cristina. C. se sienta en el suelo, al lado del grupo de niños/ as. Me acerco y le digo “arriba” y la cojo de la mano... Mientras me voy con C. y como Juan A. tenía que contar coches de 6 en 6 para formar conjuntos, C. y yo le ayudamos, le digo que él va a contar en voz alta el coche que C. señale. Le cojo el dedo y empezamos a señalar, ella mira al techo y no se resiste a la actividad. Al terminar les digo que lo han hecho muy bien, a Juan A. y a C. por ayudarlo... Se acerca Lola a ver el trabajo de Juan A. y le explico cómo le ha ayudado C. Lola sonrío. C. y yo nos acercamos a Juan C. y le digo que C. y yo le vamos a ayudar a completar el último conjunto de 6 coches que le falta por formar. C. los señala y él los cuenta y encierra en una línea, igual que le habíamos ayudado a Juan A. C. empieza a señalar tranquila, con mi guía manual, Juan C. termina. “¡Muy bien C.!", “¡muy bien Juan C.!”” (Plantilla diario, 53)

“Le digo a Ana que procure acercarse a C. y los otros niños/ as para animar a C. a que manipule las piezas que ellos/ as utilizaban en su juego de construcción o animarle a que coja un cuento o revista. Observo desde el rincón de la Plastilina que C. se resiste a las indicaciones de Ana y en varias ocasiones se levanta y se intenta ir. Le digo a Ana que favorezca la participación de F. con los demás, que yo me quedo con C. en el rincón de la Construcción. Allí permanecen en ese momento Kevin y Juan A. que llega casi cuando yo me incorporo a ese lugar. Los 3 jugamos construyendo juntos. A C. le doy varias piezas y de vez en cuando las manipula y nos mira frecuentemente contenta y cantándose, está en la suyo, pero observa todo y a todos, tranquila... Miro y veo a C. sola de rodillas moviendo y tocando piezas de la construcción, con cierta atención e interés en su juego manipulativo y estaba sonriente. A Lola le llama la atención su conducta y me dice satisfecha (contenta): “Mira Carmencita”. Yo le contesto: “Fíjate qué a gusto está ella sola y entretenida”. (Plantilla diario, 76)

“Todos los niños/ as estaban realizando un trabajo individual, una ficha con una casa a la que había que picar 4 ventanas y la puerta para abrirlas y pegarle por detrás papel de celofán amarillo o azul, a modo de cristales. Lola me dice que tenía preparadas fotocopias para nosotros. Le cojo una de ellas con la casa y un paño para picar a C., y me siento a su lado. Alfonso que había terminado de picar nos presta su punzón. C. hace todo su trabajo con mi ayuda física (guía manual), suelta el punzón en alguna ocasión, a veces le canto bajita su canción favorita (“Los Días De La Semana”), cambiándole la letra y adaptándola a las acciones que ella hace en ese momento y nombrándola, saliendo su nombre en la canción. Aprovecho a cantar cuando se ha resistido un poco a continuar la actividad, por ejemplo soltando el punzón o intentar levantarse. Daniel al oírla me dice que la cante más veces que es muy bonita esa canción. Yo la canto de nuevo utilizando el nombre de Daniel, luego el de Adrián y el de C. otra vez. Alfonso me dice que por qué no se la canto a él con su nombre... Al bajar las escaleras C. se suelta de la mano de Ana y sale corriendo en dirección de los coches que estaban aparcados enfrente nuestra (8 o 9) y va directamente al coche en el cual habíamos ido al colegio aquella mañana. Se para al lado de la puerta del conductor e intenta abrirla, luego le da la vuelta y toquetea la otra puerta, la del acompañante. Ana me comenta: “Va al coche de Cristina”. Esta acción me sorprende. Le decimos a C. que “no vamos en esta ocasión en coche, que vamos a ir andando”. Ana y yo la cogemos de la mano y nos dirigimos al portón de entrada. Estaba cerrado, así que me acerco a llamar

al timbre del portero automático. En ese momento C. vuelve a soltarse de la mano de Ana y sale correteando en dirección a los coches aparcados. Le digo a Ana que no la sujete, para ver si se dirige de nuevo al coche de Cristina. Para nuestro asombro, eso fue lo que ocurrió. C. se detuvo sólo al llegar a dicho coche y volvió a toquetear la puerta del conductor. Ana me cuenta que le dijo de nuevo que no, que nos vamos a ir andando (haciendo el gesto/ movimiento como de andar con las piernas, sin moverse del sitio, a modo de mímica), y vuelven hasta el portón, ya abierto, en donde yo las esperaba. **Trayecto.** Al salir del CE coincidimos en la entrada con Cristina, la educadora de la aula específica del CO que había subido con uno de los alumnos de su aula al taller de cerámica para dejar a cocer en el horno unos ceniceros hechos por el alumnado para el día del padre y regresaban a su colegio. Al vernos nos dicen que bajemos con ellos en el coche. Nos montamos, su alumno, la práctica y C. detrás, yo delante.” (Plantilla diario, 84)

“Mientras caminamos le comento a Lola lo contentas que estamos con Carmencita que ha sido un día estupendo y especial, ya que la logopeda del CE, le había oído decir por primera vez “adiós, Diego”, cuando “Dieguillo”, otro niño del centro sale de su gabinete. Y también le había oído decir “a dormir”, después de que ella dejara de jugar con C. en la camilla y la dejara tranquila unos momentos. Lola sonrío, diciendo “claro, poquito a poquito, se van consiguiendo las cosas”... Yo llevo a C. con su revista al rincón de la Biblioteca... con C. que seguía con su revista cerca de ese grupo de niños... de vez en cuando a C. que se quita 2 o 3 veces la bota y hay que ponérsela. En un momento la coloco conmigo en el grupo de la lectura del cuento, pero se va y se sienta en el suelo (alfombra de corcho) ella sola con su revista, pero cerca nuestra y de Ana.” (Plantilla diario, 106)

“Estando en el CE, antes de salir a la EC, Lola la logopeda nos comenta en la aula a las prácticas, Rogelio y a mí: “Cuando C. está contenta se consigue que diga palabras, hoy riendo, le he dicho “C. mira el coche – pí- pí- pí-“ y ella ha respondido “pí- pí-”.” (Plantilla diario, 111)

“...Lola, sentada en una silla de los niños, les leía una historia (luego nos dice que es una obra de teatro, la que van a escenificar con motivo del final de curso, con la participación de diferentes niños/ as de las distintas aulas de educación infantil), y... Yo cojo una silla de los alumnos y me siento enfrente de Lola, poniendo delante de mí a C. Ésta continúa emitiendo sonidos vocálicos espontáneamente y risotadas que distraen y son incompatibles con la concentración de la actividad que había reanudado Lola (nos comenta que estaba terminando de leerles una obra de teatro al llegar nosotros y que iba a continuarla). Así que cojo a C. de la mano e intentando distorsionar lo menos posible salimos de la aula y subimos y bajamos 2 veces los escalones de la escalera hasta la 2ª planta. Transcurridos unos minutos entramos. Lola ya había terminado la lectura de la historia y estaban preguntando y comentando temas relacionados con la lectura. C. seguía igual de contenta y parlotando (no fuerte), pero el ambiente era menos formal y no alteraba su conducta. La senté dándole una revista que llevaba para ella y siguió así hojeándola sola, hasta el final de la actividad. Estaba al lado de Juani (práctica) y María. Esta última un par de veces observaba a C. e intentaba cogerle la revista. Le digo que ella “ya es grande y que C. es más pequeña, por eso lleva esa revista”, “pero que ella por ser grande tiene que estar como todos los demás niños/ as grandes que estaban hablando con la Sta. Lola y mirarla a ella”... Yo ayudo a C. en todas las actividades motrices proporcionándole ayuda física o guía manual,... Tanto A. como C. participan

con sus respectivas ayudas y A. espontáneamente en alguna ocasión, y no provocan problemas de ningún tipo. Después de moverse imitando diferentes movimientos que Belén ejecutaba 1º como modelo para que los aprendieran los niños/ as, y que acompañaban a las canciones, nos sentamos de nuevo para escuchar lo que íbamos a hacer después: Pintarnos la cara con pintura digital roja en los 2 dedos índices de las manos, al compás de la canción “Indio, Cara Pintada”, que ella iba cantando. C. lo hace con guía manual...” (Plantilla diario, 114)

“Después comento que a mí me gustan todas las flores, igual que también son diferentes los colores y también me gustan todos. A continuación le digo que voy a dar la flor para que se la vayan pasando de uno en uno y la observen detenidamente. Empiezan por la mesa de C. (CE), le ayudo con guía manual a que la ceda a su compañera. Al acabar se la doy otra vez a C. (CE) y miramos atentos a los niños de las otras mesas, pensando en voz alta (yo): “¿a quién se la pasamos ahora?”. La pasamos a María y siguen pasándola en su mesa, luego se la ceden a los niños / as de la otra mesa. Les comento que mientras la observan vayan pensando, de qué color van a pintar su flor... En el contexto de la aula ni C., ni A. manifiestan conductas desadaptativas. Carmen en dos o tres ocasiones se levantó de su silla y balanceándose un poco en la zona de biblioteca permanecía de pie, hasta que me acercaba y la volvía a sentar para continuar su trabajo. Al insistirle en que cogiera el pincel, en dos ocasiones puso un poco de resistencia y se llevó la mano a la boca mordiéndose ligeramente la mano, yo le digo que ¡no! Y no protesta, ni rechaza mi ayuda para continuar trabajando y pintando la flor.” (Plantilla diario, 122)

“Lola pregunta mirando a C.: “¿La has hecho tú, Carmencita?”. Ella mira con su mirada perdida y no a ella. Yo le digo que no, pero ha estado sentada y a veces miraba cómo la hacíamos los demás, aunque ella jugueteaba con su revista... C. y yo pasamos a la actividad de plastilina con Azahara y otros niños. Y hacemos bolitas medianas con los dedos en plastilina roja. Primero la ayudo con guía manual y después C. movía sola sus dedos, aunque no con el control suficiente de presión para formar bolas y las aplastaba. Alguna vez, al principio, se las llevaba a la boca. Después ya no. Llega la hora de desayunar. Llevo a C. de la mano y le echo jabón junto a Lola y otros niños. Salimos al cuarto de baño. Con guía manual C. se lava las manos. No para de canturrear. Alfonso que está al lado dice: “¡Qué canta, ésta, no sabe hablar y canta!. Yo le digo que le gusta cantar y como está contenta por eso canta, ella es así. Le ayudo a secarse las manos y volvemos a la aula. Nos sentamos a desayunar. A. desayuna sentado en su sitio de forma autónoma. Yo sentada al lado de C. le ayudo a llevarse a la boca con 2 dedos nada más (pinza) trozos de bizcocho y pastel que le había dado Lola.” (Plantilla diario, 132)

“Al sentarnos J. Carlos que está a su lado me dice que se siente en otro lado que tiene muchos mocos. Yo le digo que le ayudo a sonarse para limpiarse, y que tiene mocos porque está acatarrada y que yo también tengo mocos y me los tengo que limpiar cuando me pongo mala. Le pregunto: ¿A ti no te salen mocos cuando te enfrías?. Él asiente con la cabeza, sonrío y no hace más referencias a este tema. C. sigue comiendo.” (Plantilla diario, 140)

“Una de ellas le dirige unas palabras a C., que canturrea y ríe continuamente (así de contenta había llegado esta mañana al cole desde el autobús). C. sigue en lo suyo y no la mira, yo ayudo a que tenga contacto ocular con la madre, guiándole la cara pero

ella la alza más mientras ríe, así que dicho contacto no se produce. Le explico a la madre que está contenta pero que está en lo suyo, en su mundo, y seguimos el camino hasta la aula... Están todos sentados en el suelo delante de la pizarra en asamblea. María se levanta al acercarnos nosotras, llamándonos y saludándonos. Siento a C. en el suelo, le doy su revista. Pero como ella está hoy especialmente risueña, se ríe continuamente produciendo sonidos y canturreándose y la actividad que se desarrollaba en la aula cuando nosotras hemos llegado requería especial silencio, atención y concentración por parte de todos, alumnado y profesoras; opto por levantarme rápidamente cogiendo a C. de la mano y salir- abandonar la aula, para que puedan continuar los demás en buenas condiciones la actividad y decido no volver a entrar hasta que ésta haya finalizado. Estaban leyendo una poesía que trataba sobre las madres, coincide que el próximo domingo es el día de la madre... Mientras estuvimos fuera paseé a C. por distintas zonas del colegio, subimos y bajamos escaleras, mientras yo le cantaba canciones conocidas por ella en voz suave, y que sé que le gustan especialmente. Nos encontramos a varios profesores, los saludamos y les explico lo que hacíamos C. y yo, así como el motivo de ello. De vez en cuando me asomaba a la puerta de la aula y asomaba la cabeza para observar si ya habían acabado la actividad. Al ver que no, C. y yo seguíamos andando y descubriendo distintas zonas del colegio... Me asomo y veo que ya no están leyendo la poesía. Así que pasamos C. y yo también. Ayudo a C. a sentarse entre todos los niños, le doy su revista y Lola se sienta entre todos y les dice que ahora la Sta Flory les iba a enseñar y explicar como hacer una flor con papeles de colores de seda, para regalársela a sus mamás el domingo, día de la madre. Ya habíamos decidido días atrás que hoy me iba a encargar de la realización del trabajo manual de la flor para el día de las madres, así como que llevaría todo el material necesario para la tarea... A C. la llevo conmigo a la mesa azul con su revista. Allí está sentada, pero se levanta coge un cacharrito de plástico del rincón de la casita y agachada en el suelo lo manipula y hace chocar con el suelo, tranquila, la dejo un rato, luego voy a cogerla y la siento otra vez con todos. Cojo una cartulina y le escribo “TE QUIERO MAMÁ”. Ana le hace su flor de papel y con mi ayuda física C. estampa sus huellas formando una flor en pintura digital roja. La cojo de la mano y la acompaño al cuarto de baño para que se lave las manos antes de desayunar. Cuando volvemos a la aula, coincidimos en el pasillo con Ana (niña de la aula de infantil) que acompaña a María (niña de la aula especial del C.P “S. Luis”) al cuarto de baño para hacer pipí. Las dos van cogidas de la mano. Les digo que cojan también a C. y así van las tres juntas. Le enseño a Ana la forma de sujetar a C. (por la muñeca y sin soltarla), porque de lo contrario ella se suelta y va como de costumbre sola, por libre. C. no se resiste, yo la espero en el pasillo y C. que iba cantando las observa y está pendiente de las niñas, dejando su canturreo y risotadas. Al regresar C. intenta soltarse de Ana para cogerse a mí, pero se lo niego y le digo que siga con Ana y a Ana que la vuelva a coger como ya sabe. Así van las tres por delante hacía la aula y la sigo detrás.” (Plantilla diario, 146)

“Lola inicia la actividad y permaneciendo de pie en el medio de la clase nos sirve de modelo, que, todos/ as las demás imitamos mientras cantamos la canción sentadas... Yo sentada al lado de C. le proporciono ayuda física en todo momento para que participe en la actividad. Ella está contenta y sonrío continuamente mientras esto dura. A continuación Lola comenta que tenían un trabajo pendiente. Cada niño/ a lo saca... le digo a Ana que pase junto a C. para ayudarle proporcionándole guía manual para trabajar con su mariposa y que yo me quedo junto a F. Ana sigue con C. hasta que termina la tarea. Ella está tranquila y sonriente, no rechaza la tarea, ni se intenta levantar.” (Plantilla diario, 162)

“C. empezaba a levantarse y canturrear alto, por lo que le digo (gesticulando) a Ana que la saque a dar un paseo y que vuelva dentro de un rato. La pasea por el pasillo, bajan y suben alguna escalera. Al llegar ellas Lola sugiere a todos cogernos de la mano y jugar al corro moviéndonos primero hacia la derecha al ritmo de la canción del “Jardinero” y luego hacía la izquierda. Todos participan en la actividad. Después cada uno pasa a su sitio para dar comienzo al trabajo individual en la mesa. A C. la acompaño a sentarse en la mesa amarilla. Está contenta, sonrío y se canturrea... Me voy a calcarle la ficha de los buzones grandes para pintar con pintura roja el de la izquierda y verde el de la derecha, que era la única que iba a realizar C... Después Ana coge a C. y pasan al rincón de la pintura para colorear los buzones con pincel y pintura. Le ayuda con guía manual y C. da algunas pinceladas sola... Al acabar C. un buzón, Ana lo cuelga en la cuerda de tender de la clase para que se seque y C. se dirige al rincón de la biblioteca. Una vez allí, Ana le proporciona un cuento y se queda sola entre más niños/as que habían acabado el trabajo también.” (Plantilla diario, 170)

“C. se sienta en el suelo sola cerca de Ana, la práctica y nosotras (de mí y de Ana y M. Carmen, otras 2 tutoras de aulas de infantil). Se le ve sonriente, charlatana, en su mundo, mirando frecuentemente hacía arriba. Es la primera vez que ella está en este contexto (recreo) dentro del centro ordinario. Al entrar, antes de sentarse, deambulaba en poco sin alejarse demasiado de las figuras de los adultos, observando el sitio, a los niños, mirándolo todo tranquila y contenta (risueña)... A C. la acompaño a sentarse en la mesa azul, al lado de Adrián, Azahara, Ángel y Daniel. Adrián me dice que la ponga en otro lado. Yo le digo que ahí hay un sitio libre y es mi amiga, que le quiero mucho, como también lo quiero mucho a él. Él se calla y se levanta corriendo su silla un poco más a la derecha, dejando un hueco al lado de C. Yo cojo una silla pequeña y me siento entre ellos... En la mesa azul, Adrián, Azahara, Ángel y Daniel cuentan 10 cartas de animales y otros objetos. C. y yo seleccionamos otras 10. Las cuento despacio en voz alta en varias ocasiones. C. está tranquila y sonriente, manipula algunas de sus cartas. Empezamos a jugar por turnos. Un niño echa una carta y dice el nombre de la imagen que aparece en ella. Los demás miran sus cartas y buscan otra carta igual. El que la tenga la deja, y la pareja se la lleva el que echó la carta saliendo, no el que la deja. Pasando al siguiente para que elija una de sus cartas y la coloque en el centro de la mesa. C. participa con mi ayuda física, no la rechaza ni se inquieta, ni pierde la alegría, durante el tiempo que estamos desarrollando esta tarea, que dura hasta que nos levantamos para regresar al centro específico.” (Plantilla diario, 172)

“Lola le da una fotocopia (ficha) con el trabajo individual, consistente en colorear un pescador y pescadora con los colores verde y amarillo, según nos indica Lorena. Ana le coge la mano mientras C. sujeta el color, pero a C. la veo que se resiste e intenta levantarse. Me acerco y le digo a Ana que siga yo con ella y me siento a su lado... Yo le proporciono a C. guía manual a la vez que le canto flojito su canción favorita, la de los días de la semana y cambio el mensaje describiendo las acciones que está realizando ella. Se tranquiliza y colabora con el coloreo, no se resiste a trabajar, ni rehúsa la ayuda física, de vez en cuando también fija su mirada en lo que está haciendo, sin que yo se lo tenga que sugerir. Azahara y Lorena nos miran a veces mientras nos ven trabajar así y yo cantando con cara de sorpresa, pero no dicen nada y siguen trabajando en lo suyo. Al terminar nos acercamos a buscar la tarjeta con su nombre, también le proporciono ayuda física en esta tarea y volvemos a la mesa para escribir el nombre. Coge el lápiz que le acerco y ella sola puntea y hace alguna raya débil mientras yo le

digo que escriba su nombre y la felicito por su acción con el lápiz: “Muy bien, Carmencita es una campeona”. Luego le cojo un poco de la nariz para que fije la mirada en como se lo escribo yo. Vamos a dejar la tarjeta en su sitio. De nuevo lo hace con ayuda física. Vamos a por el archivador con la misma ayuda. Nos sentamos y le guardo yo la ficha. Nos acercamos a la estantería y le pongo yo el archivador en su sitio. Ella se va al rincón de la biblioteca. Ana le da un cuento y luego una revista. Después le cuenta un poco el cuento de imágenes “Berta y el verano”, le proporciona guía manual para señalar algunos dibujos, mientras le expresa su nombre... Llega la hora de lavarse las manos y Ana acompaña a C. y María que se dirigen al cuarto de baño cogidas de la mano, por indicación suya, junto a otros niños/ as. Al llegar allí María ayuda a C. a abrir el grifo, le dice apretando el botón para adentro: “Mira, mira”. También le decía a C.: “¡Mira, mira!”, mientras se frotaba y movía sus manos en el lavabo para enseñarle cómo lavárselas. La vuelta la hicieron juntas al lado de Ana, pero sin cogerse de las manos. Al entrar se secaron las manos y se sientan en la mesa a desayunar las dos entre los demás niños/ as. Ana le parte en trocitos el pastelillo a C. y ella los cogía sola de encima de una servilleta.” (Plantilla diario, 180)

“Nos dirigimos al patio de recreo de infantil... ellas saludan mirando y dirigiéndole palabras a C. Ella está poco habituada a participar en este contexto, puesto que salvo una ocasión que pasó un rato en el recreo grande mientras esperábamos a Lola para subir a clase, sólo ha estado en la aula de infantil y clase de música del centro ordinario. Muchos niños/ as se acercaban a su alrededor. Kevin se le acercó para saludarla y darle un abrazo pero al aproximarse, C. se apartó y se sentó entre las piernas de M. Ángeles, una profesora de educación infantil de otra aula con la cual no había tenido contacto en ocasiones anteriores. Cuando la profesora se levanta la cojo y la sienta en un corro de niños sentados en el suelo a nuestro lado, entre los cuales estaba F. pasando las hojas de un cuaderno con imágenes de animales, que había sido elaborado por niños más grandes en una tutoría anterior mía del CE y que habíamos llevado. Así pasan un rato hasta que Lola dice que nos subimos a la clase. C. sube cogida a mi mano... Yo llevo a C. a la mesa azul, entre Azahara, Lorena, Daniel y Adrián. Le doy el cuaderno de imágenes y al abrirlo lo coge Daniel, Adrián y Azahara para identificar los animales y leer sus nombres y el de los niños/ as que los habían realizado. Hubo un momento en que C. lloró un poco y tenía lágrimas en los ojos, aunque estaba tranquila. Azahara y Lorena preguntan que “¿por qué lloraba, qué le pasaba?”. Yo les digo que como es un poco más pequeña, a lo mejor se había acordado de algo triste y le había dado pena. Ellas la miran y siguen con las imágenes de los animales. C. vuelve a estar contenta. Entra la Sta. Belén para llevarse a bastantes niños/ as de la aula a ensayar el teatro de final de curso. A C. le doy el cuaderno de los animales, está a gusto viéndolos... A continuación pasan al rincón de la CASITA, incorporándose más niños/ as a este rincón. Llevo también a C. y juegan con María y otros dos niños más mayores de otras aulas que entraron. Sacaron los alimentos, F. sacó los vasos, María los cubiertos, y sentados alrededor de la mesa camilla pasan un buen rato, hasta la hora de volver al Centro “Princesa Sofía.” (Plantilla diario, 182)

Carmen cuenta con ocho registros de observación de las conductas básicas de iniciación a la interacción social dentro del aula regular de educación infantil del CO, dos menos que el número de registros que posee dentro del aula específica del CE (diez días de registro). A pesar de ello podemos apreciar comparando las tablas de Carmen en el aula ordinaria del CO y en el aula específica del CE que en términos generales:

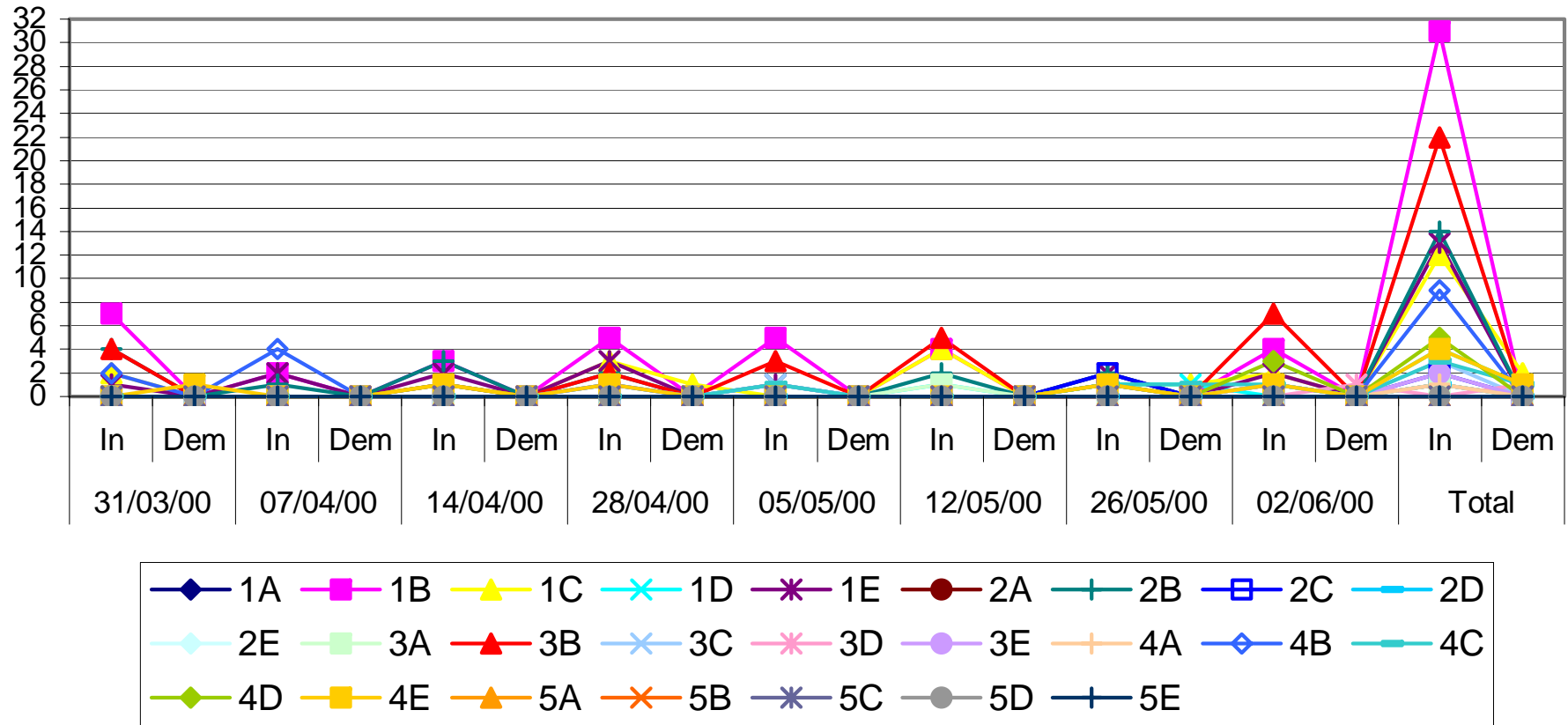
Carmen en aula de CO

	31/03/00		07/04/00		14/04/00		28/04/00		05/05/00		12/05/00		26/05/00		02/06/00		Total	
	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem
1A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1B	7	0	2	0	3	0	5	0	5	0	4	0	1	0	4	0	31	0
1C	2	0	0	0	0	0	3	1	0	0	4	0	1	1	2	0	12	2
1D	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	4	1
1E	1	0	2	0	2	0	3	0	1	0	0	0	2	0	2	0	13	0
2A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
2B	4	0	1	0	3	0	2	0	0	0	2	0	2	0	0	0	14	0
2C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0
2D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
2E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
3B	4	0	0	0	1	0	2	0	3	0	5	0	0	0	7	0	22	0
3C	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	3	0
3D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
3E	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0
4A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
4B	2	0	4	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	9	0
4C	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	3	1
4D	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	5	0
4E	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	4	1
5A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	20	1	9	0	12	0	19	1	12	0	17	0	15	3	24	1	128	6

Claves:

1 = Imitar movimientos amplios 2 = Imitar mov. de miembros 3 = Imitar mov. finos de manos 4 = Imitar mov. finos con objetos 5 = Imitar mov. fonoarticulatorios
A = No cooperación B = Guía o ayuda manual C = Instrucciones D = Recordatorio E = Autonomía

Carmen en aula de Centro Ordinario



Claves:

- | | | | | |
|--------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| 1 = Imitar movimientos amplios | 2 = Imitar mov. de miembros | 3 = Imitar mov. finos de manos | 4 = Imitar mov. finos con objetos | 5 = Imitar mov. fonoarticulatorios |
| A = No cooperación | B = Guía o ayuda manual | C = Instrucciones | D = Recordatorio | E = Autonomía |

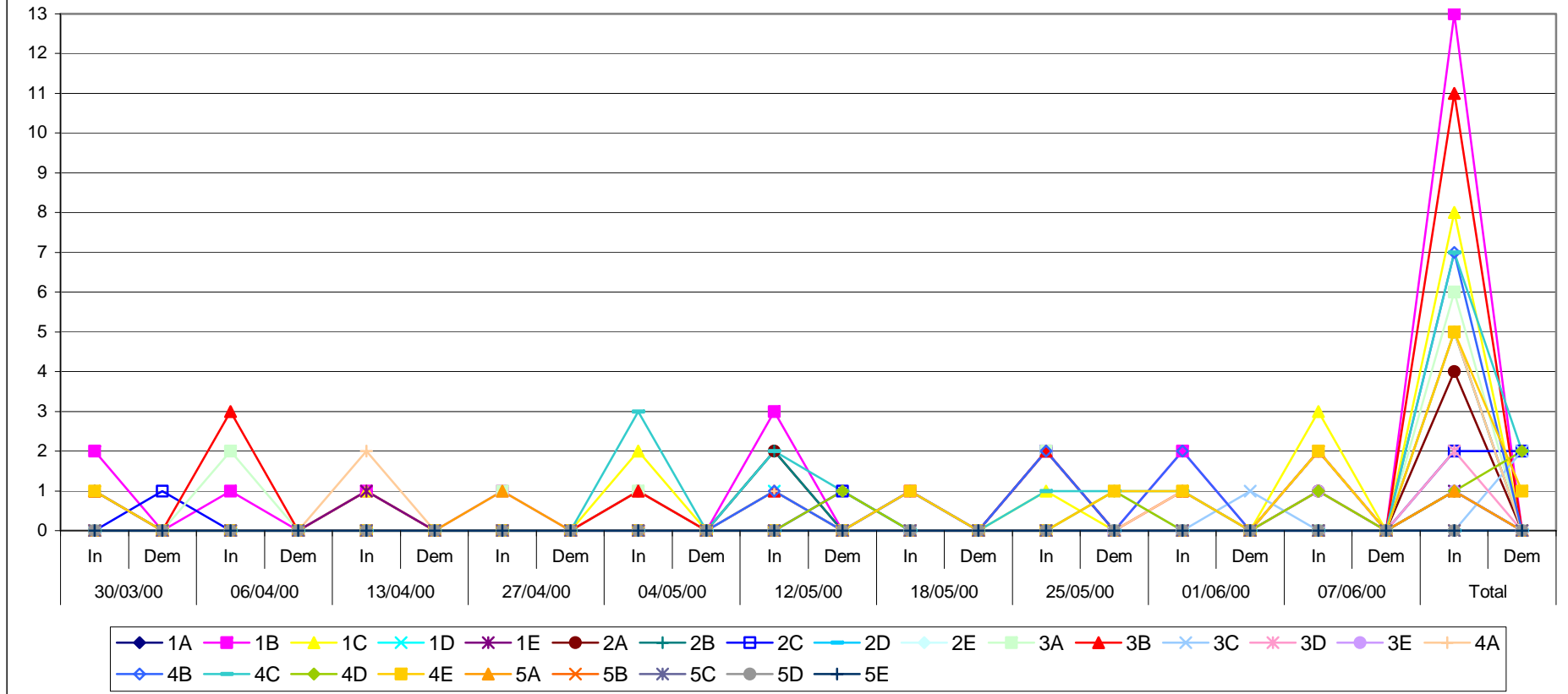
Carmen en aula de CE

	30/03/00		06/04/00		13/04/00		27/04/00		04/05/00		12/05/00		18/05/00		25/05/00		01/06/00		07/06/00		Total	
	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem
1A	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
1B	2	0	1	0	1	0	1	0	0	0	3	0	1	0	2	0	2	0	0	0	13	0
1C	1	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	0	8	0
1D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
1E	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
2A	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4	0
2B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	2	0	5	0
2C	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	2	2
2D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3A	0	0	2	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	6	0
3B	1	0	3	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0	1	0	2	0	11	0
3C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2
3D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0
3E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
4A	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	5	0
4B	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	0	2	0	0	0	7	0
4C	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	2	1	0	0	1	1	1	0	0	0	7	2
4D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	2
4E	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	2	0	5	1
5A	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
5B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	6	1	6	0	6	0	3	0	8	0	13	3	5	0	12	4	8	1	14	0	81	9

Claves:

1 = Imitar movimientos amplios 2 = Imitar mov. de miembros 3 = Imitar mov. finos de manos 4 = Imitar mov. finos con objetos 5 = Imitar mov. fonoarticulatorios
A = No cooperación B = Guía o ayuda manual C = Instrucciones D = Recordatorio E = Autonomía

Carmen en aula de Centro Específico



Claves:

1 = Imitar movimientos amplios 2 = Imitar mov. de miembros 3 = Imitar mov. finos de manos 4 = Imitar mov. finos con objetos 5 = Imitar mov. fonarticulatorios
 A = No cooperación B = Guía o ayuda manual C = Instrucciones D = Recordatorio E = Autonomía

Rechaza menos las conductas sociales básicas seleccionadas (criterio A de las distintas conductas más bajo, menos en la cinco) en el contexto educativo del aula ordinaria y por lo tanto en él está más activa y participativa, ya que con menos días de observación consigue en este contexto más variedad de conductas y éstas son más frecuentes.

Es más espontánea con relación a las ayudas (criterios) en el contexto del aula ordinaria que en el del aula específica del CE (criterios D y E de las distintas conductas más altas), que varían poco con los valores conseguidos en éste. En el aula específica del CE vemos que Carmen hace menos conductas, coopera menos y es menos espontánea, en relación con las ayudas en este contexto en las conductas una, dos y tres; la cuatro se da con menos frecuencia en el CO y la cinco es una conducta prácticamente ausente en ambos contextos educativos.

La tendencia hacia la realización de una mayor variedad de conductas y que éstas sean más frecuentes en el contexto del aula ordinaria, es una tendencia que aparece realmente en los registros y que se observa en los datos de este estudio.

Las observaciones de las cinco conductas seleccionadas en el caso de Carmen se han llevado a cabo en el ambiente educativo del aula. Y en éste, tanto en el caso del aula ordinaria del CO como en el del aula específica del CE existe una situación de estructuración. Un ambiente estructurado es una condición necesaria de progreso para el niño/ a autista, caso de Carmen. Pero al mismo tiempo en el aula regular del CO se da otra característica que difiere a la del aula específica del CE y es que en ella el ambiente educativo es más rico en conductas generales del alumnado. De la observación de los registros de Carmen en los dos contextos CO/CE se desprende que Carmen a estos dos aspectos juntos que se dan dentro del aula regular del CO (estructuración y riqueza conductual general del alumnado) ha sido sensible y ha reaccionado positivamente. En su caso podemos afirmar que el contexto es determinante incluso con conductas tan básicas como las escogidas para los registros de observación externa. Espinosa y otros (1987) defienden que la conducta está muy determinada por el contexto en que ésta se produce y en Carmen según las tablas con los datos obtenidos en las dos aulas de los dos colegios se confirma este hecho a pesar de su bajo nivel madurativo y trastorno autista que presenta.

CASO 3. JOSÉ F.

Datos de identificación general.

José F es un niño de 4 años. Su padre tiene 34 años y trabaja de ganadero. Su madre es ama de casa y tiene 27 años. Llevan dos años divorciados. El niño vive con la madre y su abuela materna. Es hijo único. Ambos padres tienen una cualificación académica y laboral de FP I.



Historia escolar.

Antes de asistir al centro específico de EE estuvo en una guardería. Ha recibido atención temprana en una asociación pro deficientes mentales y tratamiento privado en consulta de psicología. Ingresó en el centro específico con 3 años.

Estado evolutivo general del alumno.

José F tiene autismo y en la actualidad alcanza un desarrollo global entre los 10 y 12 meses aproximadamente en la prueba psicométrica Brunet –Lézine. Obtiene un perfil disarmónico: mejor rendimiento en control postural y equilibrio (20-24 meses), pero muy bajo en lenguaje (3 meses) y socialización (4 meses).

Desarrollo evolutivo por áreas.

Área sensorial.

Sus respuestas a la estimulación táctil se caracterizan por ser selectivas. Este alumno no suele coger y manipular los objetos espontáneamente, excepto si se trata de alguno de su interés que suele llevárselos a la boca y mordisquearlo. Esta conducta es muy frecuente en él por lo que precisa supervisión constante.

Su responsividad a los sonidos parece ser normal en unas ocasiones y, en otras, dar la impresión de que no oyerá, no obstante existe la certeza de que oye.

Su nivel perceptivo visual no parece estar alterado.

Una conducta muy característica de José F es acercarse a las personas (generalmente adultos) para oler la cara y el pelo e incluso lamer.

Motricidad.

En motricidad gruesa tiene superadas las habilidades relacionadas con los movimientos básicos del cuerpo, sentarse, arrastre, gateo, levantarse y caminar. Sube y baja escaleras, pero necesita apoyarse en la barandilla o ir de la mano de un adulto.



Su nivel de habilidad en motricidad fina se caracteriza por tener adquiridas las habilidades implicadas en agarrar y sostener objetos, alcanzarlos y arrojarlos. Su tendencia más habitual es chupar y mordisquear los objetos que caen a su alcance.

Imagen corporal.

No localiza ni identifica ninguna parte del esquema corporal.

Todavía no reconoce su propio sexo ni el de las personas conocidas para ella.

No tiene conciencia del uso básico de las partes del cuerpo.

Socialización.

No tiene adquiridos los procesos básicos de socialización: conducta receptiva y búsqueda de atención.



No imita lo que hacen otras personas ni mantiene interacciones, excepto acercárseles para oler o chupar la cara...

Autonomía personal.

Necesita que se le presta mucha ayuda cuando se alimenta.

Para la satisfacción de sus necesidades de aseo e higiene permanece pasivo e incluso opone resistencia o evidencia conductas de evitación y escape.

Comunicación.

Tiene gravemente afectada la comunicación, hasta el punto de no utilizar conductas de tipo deíctico.

No se le han oído sonidos articulados, en cambio sí inarticulados, pero sin intención comunicativa.



En cuanto a la comprensión del lenguaje también presenta gran déficit: no mira cuando se le llama, no sigue instrucciones por sencillas que sean, no conoce el nombre de personas ni de objetos, etc.

Características de su participación en la actividad educativa de la experiencia Escuela Compartida.

José asistió al recreo de la etapa de educación infantil del CO los miércoles y fue el único alumno de los cinco con nee intensivas del CE que participaba en la experiencia “EC” que no asistió al contexto del aula ordinaria. Esta consideración se determinó teniendo en cuenta las características de su nivel evolutivo. Desde que comenzó dicha experiencia en la práctica sistemática escolar, el 10 de enero de 2000 salió del CE junto a otros compañeros (si venían todos podía ir junto a otros tres compañeros/ as más) el día señalado al recreo del CP “S. Luis” para facilitarle el acceso a entornos cada vez más diversos, amplios y normalizados. Durante el tiempo de duración de la experiencia José no presentó, a excepción del primer día, conductas diferentes a las que manifestaba habitualmente en el mismo ambiente educativo, el recreo, pero del CE “Princesa Sofía”.

A pesar de que el ambiente del CO en el que José participaba con la “EC” no era un ambiente estructurado, requería casi constantemente que se estuviera pendiente de él en mayor o menor medida. Actitud profesional del adulto que buscaba la prevención de situaciones conflictivas que el niño pudiera presentar en cualquier momento. Esta forma de actuar estaba basada en un conocimiento profundo de José y de su particular forma de ser e interactuar (generalmente y casi exclusivamente con los adultos).

Conforme iban pasando los días e iba conociendo y habituándose al nuevo ambiente del recreo del CO se le iba observando contento, sólo, pero contento, incluso algunas veces hasta tranquilo. Algo que ha llamado la atención de José desde los primeros momentos de su incorporación al patio de recreo del CO ha sido la búsqueda de atención social dirigida a las profesoras en general y a las personas que más conocía en particular, a las prácticas que nos acompañaban ese día en el funcionamiento de la experiencia y a su profesora del CE, así como a algún otro profesional del CE que pudiera acudir en situaciones puntuales al recreo del CO el miércoles, como es el caso del psicólogo del CE. A estas personas adultas demandaba atención con frecuencia y le gustaba mucho abrazarlas, auparse encima de ellas y tocarles el pelo o ir a cogerlas de la mano. Por otro lado, ha presentado grandes dificultades para interactuar con los demás compañeros/ as de las diferentes aulas de educación infantil que compartían con él ese día de la semana la actividad y espacio del recreo ordinario. Estas manifestaciones habituales en José tampoco pasaban desapercibidas para la tutora del aula de infantil colaboradora, que en alguna ocasión se lo comunicó a la coordinadora. También tenemos que decir que esta manera de relacionarse José en el entorno del CO era semejante al tipo de interacción que ponía de manifiesto en el del CE. Así era José, así se relacionaba José con los demás en general.

En los trayectos entre los dos colegios andando nunca ha motivado ninguna situación comprometida o problemática.

También José nos sorprendió gratamente con su rápida adaptación a la nueva dinámica y al nuevo contexto educativo del recreo en el CO.

Estos resultados quedan ejemplificados con los siguientes discursos:

“José corre solo, sonrío, me busca y sigue corriendo unos minutos, pero enseguida me localiza, me coge de la mano y tira de mí hacia la valla, hacía el exterior, como indicando que se quiere ir. Le digo que no, que vamos a estar más rato, que vamos a jugar...Él empieza con las conductas típicas suyas ante la negativa a sus deseos de rabieta, tirarse al suelo, gritar y llorar escandalosamente. Se mantuvo en esta actitud ininterrumpidamente durante todo el tiempo hasta que se acabó el recreo y empezamos a salir del CO haciendo el camino de regreso. Al salir se tiró al suelo delante del cuarto de baño con gritos y lloros, llamando la atención y siendo objeto de las miradas de otros niños mayores y profesores (el de Educación Física) y Cristina, la educadora del aula específica del CO.” (Plantilla diario, 18)

“Llegamos y José corre libremente por el patio de recreo grande entre todos los niños grandes, lo sigo y hago que juego al pilla, pilla con él: “qué té pillo...”, mientras le doy pequeños empujoncillos en la espalda para que avanzara mientras corría en la dirección que a mí me interesaba, la de entrada a la puerta del patio reservado a las aulas de educación infantil. Él corría contento y sonriendo, le doy un empujón más fuerte y cae al suelo, lo miro pero sigue contento sonriendo, lo ayudo a levantarse y cogidos de la mano entramos al patio reservado para los pequeños del cole. Allí le quito el chaquetón y corretea, explora el espacio, toca el tronco de los árboles, se mete piedras constantemente en la boca, tiene el comportamiento que habitualmente manifiesta en el recreo del CE. A Rogelio un par de veces le coge la mano en dirección a la puerta, como pareciendo decir “que nos vamos ya”, le doy un globo que llevaba y empieza a jugar corriendo de nuevo con el globo. En 1 ocasión sale al patio de los mayores con Rogelio, éste se para a saludar a algunos profesores y José que corría libremente por el patio grande, aprovechando que los niños salían del patio hacia las aulas, se pierde entre ellos, lo cogemos, le damos agua y lo dejamos por ese espacio unos minutos más, a continuación inicio el mismo juego que utilicé a la entrada para dirigirlo a nuestra zona de recreo, volviendo a surtir efecto y contento, sonriendo entra con los pequeños. Sigue correteando, toqueteando con palmadas constantes en ocasiones a la malla separadora de los dos patios, acercándose a la puerta y solicitando constantemente abrazos y contactos físicos de afecto a Rogelio y a mí, o bien esta iniciativa surge frecuentemente de nosotros en otras ocasiones. En otro par de ocasiones nos coge de la mano hacía la puerta, en 1 de estas ocasiones Rogelio juega con él a palmotear y chocar con las palmas de sus manos. Sonríe y sigue corriendo. Me coge a mí hacia la entrada, pero paseamos en otra dirección y sigue a su aire. Vuelve al rato a cogerme la mano, y como casi es la hora de terminación del recreo, le señalo el reloj y le digo, abrazándolo y dándole besos: “ahora, sí, José, es la hora y nos vamos”. Nos despedimos diciendo “adiós” gestualmente, José con guía manual por parte de Rogelio y yo. Abrimos la puerta y le dejamos que salga corriendo por el patio grande hasta cerca de la entrada al edificio del cole. Le cojo la mano y (en medio) entre Rogelio y yo iniciamos el trayecto de regreso al CE.” (Plantilla diario, 28)

“Llegamos al recreo grande. Le doy un vaso de agua al entrar de los lavabos de los servicios. Continuamos avanzando entre los niños grandes, jugando a pillarlo, corre y riendo entramos en la zona reservada al recreo de las aulas de infantil, no protesta y sigue sonriente. Hay dos aulas, faltan otras dos, entre ellas la de Lola que aún no había bajado al recreo. Le ayudo a quitarse la cazadora y le digo “¡a jugar!”. Él empieza a explorar el espacio, correteando como suele hacer de un lado a otro, mira a los niños y con frecuencia se pone solo en el rincón de la fuente, que tiene cortada el agua y está cerca de la puerta de salida. Había allí 2 ó 3 niños y preguntan que cómo se llamaba, les digo que José, pero que no sabe todavía hablar y que no tiene la suerte de ellos, tan pequeños y hablando como los mayores. En una ocasión que abren la puerta 2 niños y ésta se queda abierta, sale a la zona de recreo de los mayores. Lo sigo, lo llamo, se para y me mira. Corro y lo pillo, simulando de nuevo el juego del “pilla-pilla”, le voy empujando a pequeños toques hasta el recreo de infantil. Una vez allí, vuelve al rincón de antes y en varias ocasiones se acerca a 3 profesoras sentadas cerca de esa zona y le toca el pelo a una de ellas. La primera vez se asusta ella un poco al acercarse por detrás y tocarle sin verlo, ni esperarlo. Le comento que le gusta jugar con el pelo y que se acerca buscando contacto físico, que es muy cariñoso, pero se acerca siempre a los adultos. Apreciación que también hace Lola que observa que esta conducta no la muestra con sus compañeros, con los otros niños. Yo le digo que así es. Él sigue contento. Un pequeño se me acerca y me pregunta: “¿cómo se llama?”, yo le digo que José. Se le acerca y lo llama, tocándolo, pero él sigue su carrerilla, su trayectoria como si nada. M. del Mar, niña de otra aula de la de Lola, también se le acerca, lo toca y saluda pero él como si nada, sigue a lo suyo. Muestra un tipo de conducta semejante a la suya en el contexto del recreo del CE, cuando está a gusto, sin lloros, rabietas o tirarse al suelo. En un par de veces le regaño por acercarse a la papelería y coger cosas de su interior. En otra ocasión coge una bolsa del suelo y se la lleva a la boca. Lo cojo de la mano y le digo/ canto: “¡Vamos a echarla a la papelería, los papeles a la papelería...!”. Él se deja llevar y al darle un toque sobre su mano, la abre y suelta la bolsa dentro de la papelería. En otro momento zarandea un árbol pequeño. Lola y yo le decimos que “no se hace”, a su vez yo con gestos le digo “¡alto, stop!”, instrucción que suele respetar y conoce. Deja de zarandearlo riendo (va aguantando de buen talante las pequeñas frustraciones o manifestando conductas que no se ajustan a sus deseos en un momento dado, sin echar mano de las rabietas, lloros a voz en grito, como acostumbra o acostumbraba, pero cada vez menos, cuando se le tuerce un gusto) y sigue moviéndose, corriendo. Algunas veces toquetea repetidamente la malla separadora de los dos patios, se para y mueve las manos como suele hacer (estereotipia), mirándose las manos contento. Pasa entre un grupo de niños y toca a uno encima de la cabeza, en otra ocasión le da (toca) a otra niña mientras sigue su trayectoria. Le sugiero jugar con ruedas de vehículos, no lo hace. Con la pelota pequeña que me llevé y en una ocasión la sigue y coge, después no. Dos o tres veces tuve que acercarme para que soltara piedras que se metía en la boca, comparando con su costumbre de meterse todo en la boca, muy pocas veces manifiesta esta conducta. Volvió a manifestar frecuentes conductas cariñosas y afectivas, acercándose a otra profesora de infantil (la de la aula de tres años) y a Lola, para abrazarlas, tocarles el pelo y juntar su cara a las mejillas de ellas. Algunas veces me acerco a él e inicio también este tipo de conductas, sonrío y se va a su aire. Al final se sentó en una rueda de auto que estaba rodeada de otras 3 y las toqueteaba. Le sugiero que se siente y juegue, que se quede con Juan A., que desde que se inicia el recreo va de la mano de Lola y nos comenta que está enfermo (es travieso y hoy no se mueve de una

silla a la entrada del patio, cerca de la profesora), pero no consigo retenerlo más de 2 segundos.” (Plantilla diario, 36)

“La puerta entre ambos recintos está abierta constantemente y yo estoy casi todo el tiempo pendiente, observando y muchas veces, casi siempre, cerca de José, que tiende a ir hacia la salida, en donde además hay una fuente, que en otras ocasiones no tiene agua, pero hoy sí. José la ha visto funcionando y a los niños bebiendo y con lo que a él le gusta beber agua y jugar con ella, no se alejaba de este lugar. Como no paran de llegar niños a beber, en alguna ocasión los toquetea, dando palmetazos en la espalda de alguno de ellos o tirando de los pelos a uno que agacha la cabeza para beber, con la intención de retirarlo y hacerse sitio él para seguir cerca del agua. Le llamo la atención. También tira del pelo y golpea a otra niña que estaba próxima. Vamos a por el vaso de agua de plástico. Lo intento llevar por otros sitios, pero hoy su atención está puesta en este pequeño espacio del recreo (puerta – fuente). Casi no corretea por todo el recinto como en otras ocasiones. Alguna vez se sienta en el suelo, juega y se mete piedras en la boca, muy pocas veces se dirige a la malla separadora de los dos recreos. En alguna ocasión se acerca a la papelería e intenta coger papeles, un vaso de plástico, o coge alguna bolsa del suelo. Todo el recreo lo pasó solo, a su aire, menos los contactos con los niños y niña de la fuente. Al final, vuelve a tener los comportamientos comentados con los niños en otras 2 ocasiones, pero como están próximas otras 2 profesoras, no me acerco, lo veo y sigo de lejos.” (Plantilla diario, 46)

“José se mueve contento de un sitio a otro solo. Se le acercan, intentando interactuar con él, niños de otras aulas de infantil distintas a la de Lola, un niño de tres años que le da un muñeco, él lo coge y casi no le presta atención y con mi ayuda se lo devolvemos; M. del Mar que lo toca y llama en varias ocasiones, pero sigue caminando o corriendo a su aire, sin mirarla, ni atenderla. Va alguna vez a la malla metálica y la palmorea continuamente. Algunas veces va al banco cercano a la zona de la entrada y la fuente y manifiesta la misma conducta. Otras va a la papelería y coge cosas de su interior e intenta llevárselas a la boca. Constantemente estoy pendiente y cerca de él, para ayudarlo con ayuda física a que eche los productos de desecho a la papelería y para que no se meta piedras en la boca. Él sigue contento, a su rollo, a veces se me acerca, me da la mano, un beso/ abrazo, se acerca a otras profesoras y a Lola a tocarles el pelo. A una de ellas la coge y le aproxima a la puerta de salida en una ocasión. Yo le digo que no es la hora de salir señalándole el reloj. Él no se resiste, ni protesta, ni llora y sigue con su movimiento libremente alrededor de la fuente, para beber agua en varias ocasiones de vasos de plástico de un solo uso que también me había llevado. En otra ocasión se acerca a la misma profesora, juntándole la cara a la suya (mimos), toqueteándole el pelo y echándole la pierna como queriendo subirse encima de ella. Yo lo cojo y sigue de un sitio a otro. Así pasa todo el rato del recreo (hago algunas fotos).” (Plantilla diario, 67)

“José se mueve de un sitio a otro, se acerca a las papelerías y extrae papeles y algún vaso de papel roto. También se acerca con A. y F. en alguna ocasión a la fuente para mojarse las manos y beber agua. Al rato coge unas veces a una de las prácticas de la mano y otras a mí y nos dirige en dirección a la puerta, como en la primera ocasión y empezó a protestar llorando y poniéndose más nervioso con conductas... José aumenta su berrinche y como los niños/ as del patio grande ya habían finalizado el recreo y éste se había quedado vacío, estando ocupado tan sólo por un grupo reducido de niños/ as, el

alumnado de la aula específica y su profesor; cuando él me coge otra vez de la mano tirando de mí hacia la puerta. La abro y salimos los dos al patio grande. José se mueve, corremos y andamos de la mano y nos acercamos al profesor de la aula de EE para pedirle un vaso de plástico para que José pudiera beber agua. Todavía seguía lloriqueando, aunque con menor intensidad y frecuencia. Nos acercamos a su aula, nos dio un vaso y José se bebió un vaso lleno de agua, lo llenamos otra vez y nos marchamos despacito de la mano, él sujetando su vaso con el agua sin derramarla, y al mismo tiempo yo le hablo y le canto en tono suave. Al llegar a la entrada del patio y abrir la puerta no quiere pasar y se sienta junto a ella, pero por fuera a jugar toqueteando y lanzando a corta distancia al suelo en vertical el puñado de tierra que había levantado hacia arriba. Estaba tranquilo y yo paso, lo llamo 2 veces: “¡José, ven, entra!”. Y no me mira, ni me hace caso. Como está tranquilo y ya no protesta, ni llora, lo dejo y paso yo dejando la puerta entreabierta y quedándome cerca de la misma, supervisando a José y la posible salida de algún otro niño/ a del patio pequeño. Pasan unos minutos y llega la hora de irnos.” (Plantilla diario, 80)

“Yo sigo llevando a José de mi mano y sólo lo suelto al llegar al patio pequeño, el nuestro. Su conducta es semejante a la que habitualmente ha manifestado en otras ocasiones en este recreo y en el del CE. No busca la interacción con los compañeros/ as y al acercarse a él algún niño/ a, no le presta atención o lo esquiva y sigue en su actividad, corriendo, agachándose y cogiendo piedras y arena para dejarlas caer. Alguna vez se acerca a la fuente, al banco de cemento, a las papeleras y a la puerta de entrada. A otra profesora sentada en una silla pequeña y se le sube encima, abrazándola y de paso, claro está, llenándole la bata blanca de arena. Transcurridos unos 15/20 m me toma de la mano y me acerca hacia la salida. Le distraigo y empiezo a jugar chocando mis manos con las suyas, a darnos abrazos, lo cojo de la mano y me lo llevo en dirección al fondo del patio, va mirando a otros niños. Se resiste y se queja al avanzar (lloriqueando), otras veces se tira al suelo. Pasados unos minutos de repetir estas acciones, se sienta junto a la malla y juega sólo con la arena. Yo me alejo de él. Sigue un rato jugando allí y luego se acerca hacia la entrada donde estábamos las profesoras corriendo, riendo, con su aleteo de manos... y yo estoy con atención casi constante hacia José.” (Plantilla diario, 90)

“José que había lloriqueado y protestado en CE, está en el recreo contento, sonriendo, da la sensación de sentirse a gusto y tranquilo. En ninguna ocasión nos cogió de la mano ni a las prácticas ni a mí para llevarnos a la puerta de salida. Correteaba de aquí para allá, se acercaba a alguna profesora a tocarle el pelo y besuquearla/ abrazarla, buscando contacto físico, que tanto le gusta.

Al terminar el recreo Lola me comenta “lo tranquilo que ha estado José”, observación que también yo le comparto.” (Plantilla diario, 98)

“Trini lleva el registro de José. Yo estoy pendiente de él casi constantemente... José va en todo momento a su aire, intenta salir del espacio ocupado como recreo (escaso para tanto niño/ a junto) o ir a la puerta de entrada al edificio, pero la primera parte del recreo, unos 20 m, está contento, ríe y manifiesta sus aleteos y saltos. En alguna ocasión coge algún plástico o envase del suelo... José corretea a sus anchas de un sitio a otro a su aire y a veces coge algún instrumento utilizado por el profesor de Ed.

Física. Ana está dedicada casi exclusivamente a supervisarlo e interactuar con él, permaneciendo en su proximidad casi constantemente.” (Plantilla diario, 110)

“José ha estado contento y tranquilo, moviéndose de acá para allá. Sentándose a jugar con las piedras y arena, en distintos momentos junto a grupos de niños/ as relativamente numerosos (7 a 8). No se ha ido hacía la fuente o zona de la puerta de salida hasta el final del recreo, cuando faltaban poco minutos para salir y regresar al CE. En ningún momento he tenido que dirigirme a José para que no se llevara a la boca piedras u otros objetos cogidos del suelo. Me extraña porque ésta es una conducta muy frecuente en él. Recogemos el material, nos despedimos,…” (Plantilla diario, 128)

“Trini sigue de cerca de José que después de corretear libremente por el patio grande decidió entrar contento a nuestro patio. Pasa todo el rato corriendo de un sitio a otro, explorando el espacio, él sólo pero contento. Casi no se mete piedras u otros objetos a la boca. Algunas veces se sienta y observa cómo caen las piedrecillas que levanta con las 2 manos o realiza de pie sus movimientos, estereotipias características. Al final cuando ve a los alumnos/ as más pequeños salir del recreo para la aula cogidos de su cuerda gorda y se despiden de nosotros, él se acerca a la puerta y cogiéndome de la mano me tira hacía el exterior, y le respondo explicándole que ya nos vamos, pero que vamos a esperar un poco para avisar a Ana, A., M. y F. Él empieza a tirarse al suelo como protesta y comienza a llorar. Trini avisa a todos para marcharnos también. Mientras yo permanezco con José esperándolos ya en el patio grande. Nos despedimos de todos con gestos amplios de nuestras manos y cuando los demás se acercan iniciamos el camino de regreso, pero antes paramos en la fuente a beber agua.” (Plantilla diario, 166)

“A pesar de que es un sitio nuevo y desconocido para José, éste no manifiesta rabietas, o conductas desadaptativas de lloros, tirarse al suelo, querer irse, salir corriendo... Está a sus anchas, contento riendo, tranquilo, explorando el nuevo espacio y los nuevos elementos de ese espacio: Coches y plantas... Va como siempre él sólo y como de costumbre, Trini la práctica a su alrededor, siempre cercana a él.

En esa actitud positiva se mantiene hasta la hora de regresar...” (Plantilla diario, 176)

Jose en recreo de C O										
	2 2 / 0 3 / 0 0		2 9 / 0 3 / 0 0		1 2 / 0 4 / 0 0		2 4 / 0 5 / 0 0		T o t a l	
	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem
1 A	1	0	1	0	0	0	0	0	2	0
1 B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1 C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1 D	1	0	1	0	2	0	1	0	5	0
1 E	1	0	1	0	0	0	0	0	2	0
2 A	1	0	0	0	1	0	2	0	4	0
2 B	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
2 C	0	1	0	1	1	1	0	1	1	4
2 D	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
2 E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3 A	1	0	0	0	0	0	2	0	3	0
3 B	1	0	0	0	1	0	0	0	2	0
3 C	0	0	0	0	1	1	1	0	2	1
3 D	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
3 E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4 A	1	0	3	0	1	0	2	0	7	0
4 B	2	0	3	0	1	0	2	0	8	0
4 C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4 D	1	1	1	0	1	0	4	0	7	1
4 E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5 A	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0
5 B	2	0	2	0	1	0	0	0	5	0
5 C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5 D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5 E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T o t a l	1 3	2	1 2	1	1 3	3	1 4	1	5 2	7

Claves:

1 = Mirar espontáneamente
A = No cooperación

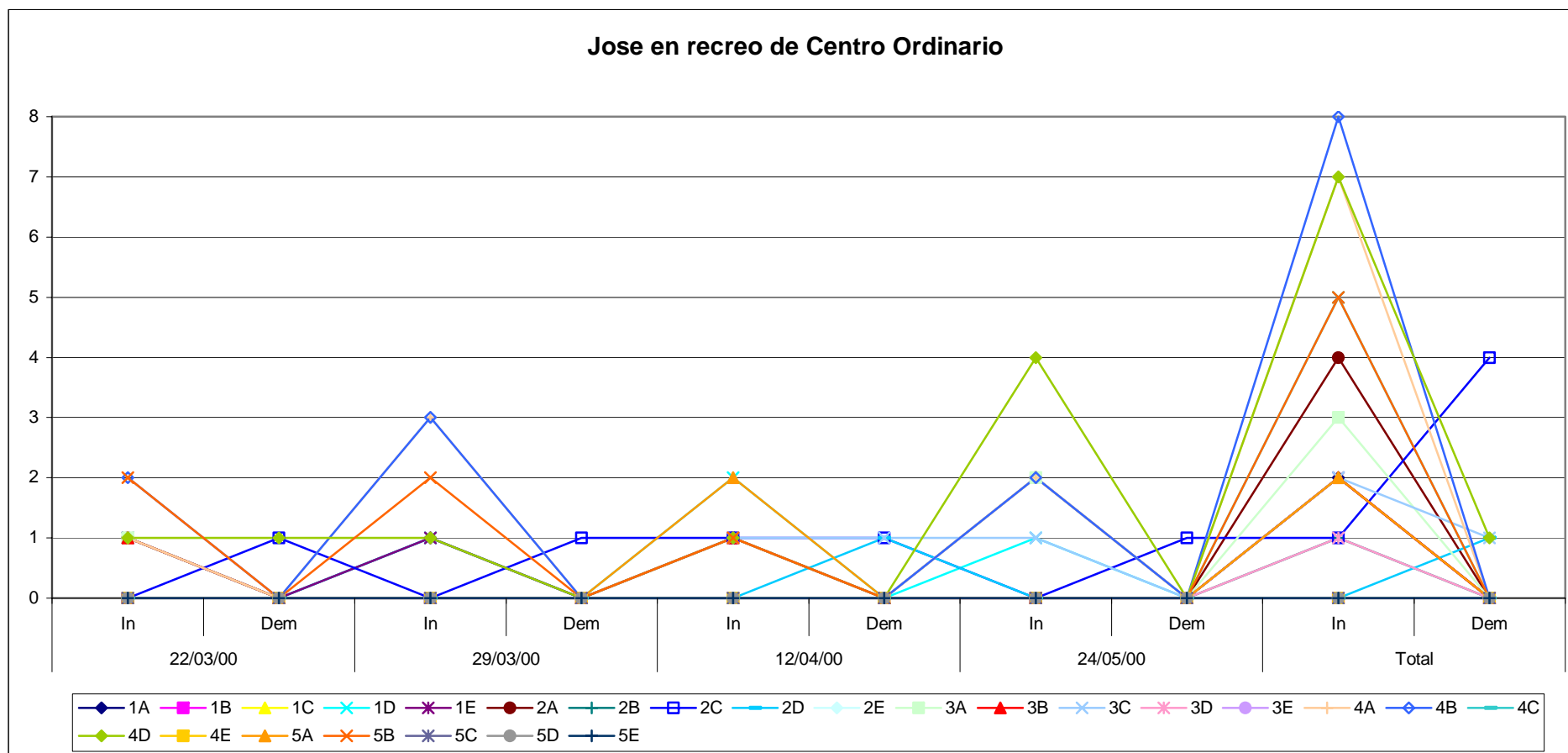
2 = Mirar ante orden
B = Guía o ayuda manual

3 = Mirar objetos
C = Instrucciones

4 = Seguir instrucc. y gestos
D = Recordatorio

5 = Seguir instrucciones
E = Autonomía

Jose en recreo de Centro Ordinario



Claves:

1 = Mirar espontáneamente
A = No cooperación

2 = Mirar ante orden
B = Guía o ayuda manual

3 = Mirar objetos
C = Instrucciones

4 = Seguir instrucc. y gestos
D = Recordatorio

5 = Seguir instrucciones
E = Autonomía

Jose en recreo de CE

	21/03/00		28/03/00		04/04/00		11/04/00		16/05/00		23/05/00		30/05/00		06/06/00		Total	
	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem
1A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1D	1	0	2	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0
1E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	0
2A	1	0	3	0	2	0	1	0	2	0	3	0	2	0	3	0	17	0
2B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0
2C	1	1	1	1	0	1	3	1	0	1	2	1	1	0	0	0	8	6
2D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3A	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	3	0
3B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3C	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0	1	0	0	0	5	0
3D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4A	1	0	0	0	1	0	0	0	3	0	2	0	0	0	2	0	9	0
4B	3	0	2	0	2	0	4	0	3	0	0	0	2	0	0	0	16	0
4C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4D	1	1	2	0	3	1	1	0	2	0	4	1	4	0	0	0	17	3
4E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	3	0
5A	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4	0
5B	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	0	1	0	1	0	7	0
5C	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
5D	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0
5E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	4	0
Total	12	3	11	1	10	2	13	1	16	1	14	2	16	0	14	0	106	10

Claves:

1 = Mirar espontáneamente
A = No cooperación

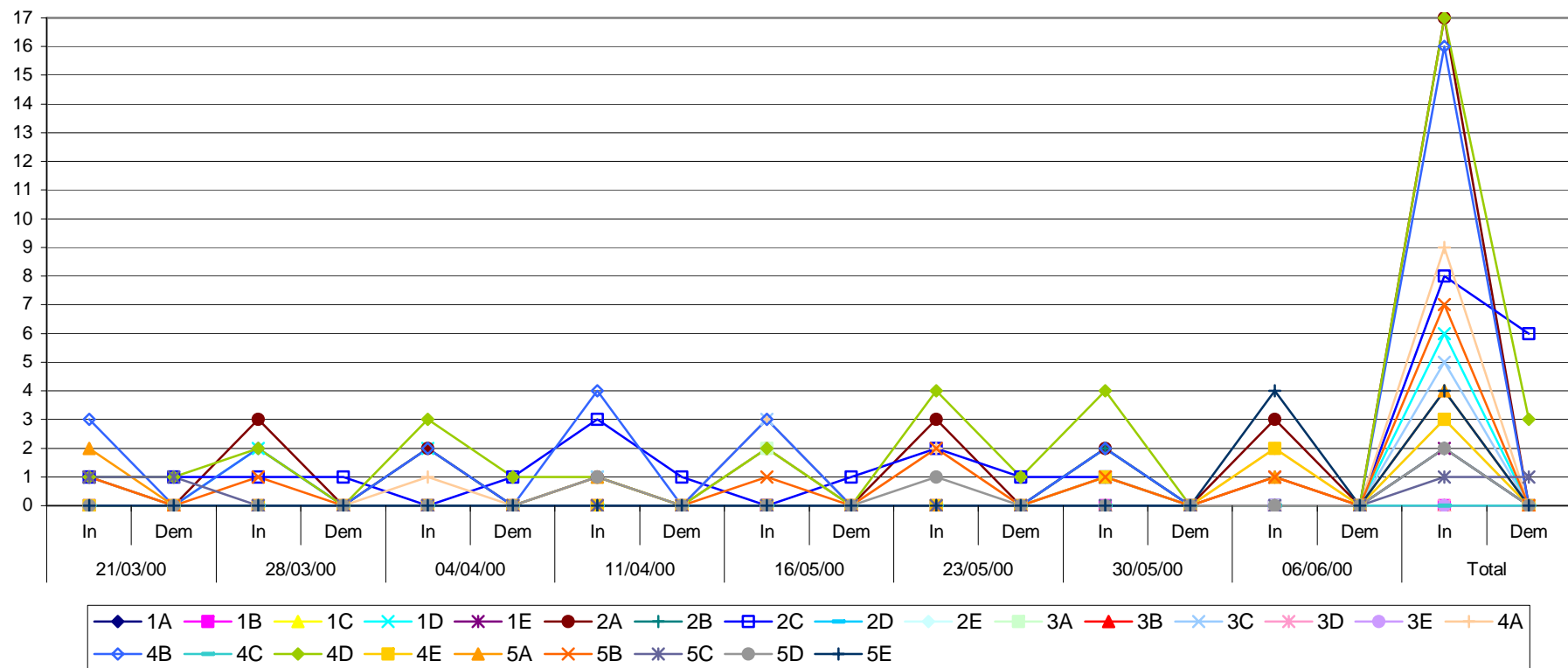
2 = Mirar ante orden
B = Guía o ayuda manual

3 = Mirar objetos
C = Instrucciones

4 = Seguir instrucc. y gestos
D = Recordatorio

5 = Seguir instrucciones
E = Autonomía

Jose en recreo de Centro Específico



Claves:

1 = Mirar espontáneamente
A = No cooperación

2 = Mirar ante orden
B = Guía o ayuda manual

3 = Mirar objetos
C = Instrucciones

4 = Seguir instrucc. y gestos
D = Recordatorio

5 = Seguir instrucciones
E = Autonomía

Contemplando los datos de las tablas con los registros de observación de las conductas básicas de iniciación a la interacción social seleccionadas para José en el recreo del CO y en el recreo del CE queda manifiesto que tiene una conducta muy pobre y centrada en sí mismo, de relación casi nula.

José cuenta con cuatro registros de observación en el recreo del CO, cuatro menos que el número de registros que posee en el recreo del CE (ocho días de registro). Comparando las tablas de José en los recreos de ambos colegios nos encontramos con que los datos nos indican que:

José ha interactuado de forma muy similar en los recreos de los dos contextos educativos CO/ CE en cuanto a la amplitud global de conductas básicas sociales seleccionadas en su caso. Y día por día los valores son semejantes en los dos contextos.

En José, que también presenta trastorno autista, no hay diferencias entre el recreo del CO y recreo del CE. No se observa esa tendencia que hemos visto en Carmen de aumento general en el número de conductas y frecuencia de éstas en el contexto del CO, que para ella no era el recreo sino el ambiente del aula.

El contexto de observación de José es el del recreo y las actividades en este ambiente educativo están muy poco dirigidas por regla general, es un ambiente no estructurado por su propia naturaleza.

CASO 4. FRANCISCO.

Datos de identificación general.

Francisco tiene 5 años. Su padre tiene 37 años y trabaja de peón. Su madre es ama de casa y tiene 35 años. Tiene una hermana cinco años mayor que él. Es un niño aparentemente bien aceptado por la familia.



Historia escolar.

Antes de estar escolarizado en centro específico recibió atención temprana en consulta privada de psicología y rehabilitación motora. Está escolarizado en CE desde el curso 97/98.

Estado evolutivo general del alumno.

Francisco alcanza una edad de desarrollo de 15 meses aproximadamente en la prueba Brunet-Lezine, obteniendo un perfil bastante homogéneo.

Desarrollo evolutivo por áreas.

Sensorial.

Su nivel perceptivo visual está alterado y necesita gafas, aunque normalmente no las utiliza por no haberlas traído, por haberlas roto, etc.. Presenta estrabismo.

Reacciona con movimientos y gestos a diferentes olores, tanto agradables como desagradables, pero todavía no los reconoce.

Respecto al sentido del gusto, también responde a los diferentes sabores, aunque no diferencialmente.

Motricidad.

Presenta pie zambo derecho y por ello fue operado a los dos años de edad, estando por ello mediatizada, en parte, su motricidad gruesa. Tiene superadas las habilidades relacionadas con los movimientos básicos del cuerpo, sentarse, arrastre, ganeo, levantarse y caminar (camina con la dificultad propia que le supone el pie zambo). Sube y baja escaleras, pero necesita apoyarse en la barandilla o ir de la mano de un adulto.



En motricidad fina se caracteriza por tener adquiridas las habilidades implicadas en agarrar y sostener objetos, alcanzarlos y arrojarlos. Está iniciándose en ensartar clavijas siguiendo patrones sencillos, apilar objetos, en el manejo del papel y en el uso de las tijeras.

Este niño podría presentar un mejor nivel evolutivo general si redujera algunas conductas desadaptativas que presenta y que interfieren con su proceso educativo: tirar los objetos, hacer ruidos guturales, salir corriendo al mínimo descuido, etc.

Imagen corporal.

Puede localizar o identificar alguna parte de su propio cuerpo o de otra persona, pero no de forma sistemática.

Todavía no reconoce su propio sexo ni el de las personas conocidas.

No tiene conciencia del uso básico de las partes del cuerpo.

Socialización.

Tiene adquiridos los procesos básicos de socialización: conducta receptiva y búsqueda de atención (esta última quizá en exceso).



Sabe imitar lo que hacen otras personas si son movimientos fáciles, pero tampoco lo hace de forma sistemática.

Autonomía personal.

Francisco necesita ayuda constante y supervisión en su alimentación no tanto por falta de habilidad como por la presencia de conductas disruptivas (tirar los alimentos, cubiertos, coger la comida con las manos, etc. con intención evidente de llamar la atención).

Utiliza la cuchara y el tenedor, aunque necesita ayuda para utilizarlos correctamente. Todavía no utiliza el cuchillo.

En cuanto al vestido y aseo personal, es colaborador cuando quiere.

No tiene adquirido el control de esfínteres diurno.

Comunicación.

En cuanto al lenguaje receptivo puede responder consistentemente cuando se le llama y conocer el nombre de algunas personas de las más allegadas.

Su lenguaje expresivo es bastante limitado: emite espontáneamente sonidos guturales inarticulados (realizando la fonación cuando inspira) con bastante frecuencia, conducta que puede estar interfiriendo la emisión de otros sonidos (en espiración y articulados supraglóticamente).

Tiene necesidad de comunicarse y para ello utiliza algunos gestos elementales como decir adiós con la mano.

Características de su participación en la actividad educativa de la experiencia Escuela Compartida.

Francisco asistió al aula de educación infantil del CO los lunes y martes y, así como al recreo de este colegio los miércoles. Se adaptó desde el principio al nuevo contexto del aula de infantil del CP “S. Luis” muy bien y rápidamente, aunque ha necesitado bastante atención de la profesora tutora del CE y/ o la práctica asignada a la misma, en el sentido que ya se ha hecho referencia en el caso de Carmen y José de tener constantemente hacia él una actitud de prevención y previsión amparada en el conocimiento de sus características y forma de actuar e interactuar con los demás, a pesar de ello, no podemos pasar por alto que de todo el alumnado del CE que asistió al CO en la experiencia “EC” es el que más conductas de tipo orden ha presentado durante el desarrollo de la misma, tal y como este concepto queda definido en nuestro sistema de categorías para la investigación de la experiencia. Este aspecto ya se ha comentado al detallar la categoría Orden en el caso de la tabla “Instrumento por categoría”. Pero con todo esto interactuó también mostrando frecuentemente la parte más simpática, alegre y risueña de su carácter. Características éstas que también fueron captadas por la tutora del aula de infantil. Y en ocasiones muy puntuales sorprendió a más de una profesora por lo extraordinariamente bien que se portó, como en el día de la salida a la fábrica de los embutidos en la que participaban dos aulas de educación infantil del CO, en la que estuvo atento, tranquilo y con una expresión casi constante de admiración.



Las conductas desajustadas que presentó Francisco en los contextos educativos del CO no fueron nuevas en él pues las presentaba también en el CE, antes de la experiencia y durante el desarrollo de la misma, y según la información que ya se tenía desde hacía tiempo por la familia (madre), éstas eran al mismo tiempo habituales en otros contextos no relacionados con los colegios como es el caso del contexto familiar. Francisco es así y estas características conductuales constituyen una parte de su forma de ser.

Se hizo muy popular entre el alumnado del aula colaboradora y creó amigos/as desde el primer día, como es el caso de su amigo Juan A. que ya en ese primer día le hizo un regalo, un dibujo, y Ana con la cual se apreciaba una consideración mutua especial. Llamando a Juan A. en el aula de infantil un día fue la primera vez que le escuchó la tutora del aula ordinaria primero y en ocasiones posteriores las demás “uam, uam...” También manifestó un aprecio especial por la profesora del aula de educación infantil, la Sta. Lola, a la que le dedicaba continuos besos, abrazos y contactos físicos, que eran correspondidos por ella con mucho afecto, simpatía y alegría.

Le gustaba ir y permanecer en el aula del CO y en ocasiones se encargaba de dejarlo bien claro, intentando retrasar la salida de ese colegio, soltando la mano de la coordinadora y saliendo corriendo hacia las escaleras para regresar al aula, saliendo en dirección contraria al oírle decir a la práctica que era la hora de marcharse.

En el recreo también se necesitó estar bastante pendiente de él porque en algunas ocasiones ha mostrado conductas desadaptativas al interaccionar con otros alumnos/as. En otras sin embargo se le veía jugar alegre y bien con los demás, corriendo y jugando a sus anchas, disfrutando del momento.

Con el transcurso de la experiencia siguió disfrutando del tiempo de permanencia en el aula y recreo del CP “S. Luis” y seguía manifestándolo claramente (inteligiblemente, si se le conoce bien) a pesar de su escasa expresión verbal, a través de sus gestos y la emisión de sus característicos sonidos guturales en numerosas ocasiones cuando llegábamos o nos teníamos que ir, como por ejemplo en aquella ocasión en la que se resistía y se negaba a realizar la acción que la coordinadora le sugería: “F., cierra el libro. Vamos a recoger que nos vamos ya”.

La popularidad de la que ha gozado Francisco en el CO no estaba restringida al alumnado del aula colaboradora, sino que se generalizó al alumnado en general de la etapa de educación infantil. Con mucha frecuencia tanto alumnos/as del aula al que acudíamos como de otras aulas de esa etapa nos preguntaban por él si no lo veían aparecer ese día por el colegio con nosotros: “¿Y F., no ha venido?, ¿y tu niño y tu hijo?”. Esas eran preguntas habituales en algunos de los niños/as.

Francisco al igual que Carmen, puso por delante en el aula y recreo del CO numerosas oportunidades a la coordinadora que le permitieron desarrollar su tarea de manera creativa y flexible para establecer la mediación que facilitara su papel dinámico en las actividades generales o comunes desarrolladas en los diferentes momentos en

ambos contextos educativos. En las que participó en todo momento aunque no las dominara en sentido estricto con diferentes tipos de ayuda en función de las características de las mismas y sus propias destrezas para desarrollarlas.

No precisó la elaboración de una ACI, siendo suficiente para conseguir su papel activo de manera satisfactoria en la dinámica común o general del aula ordinaria, la adaptación que de los distintos elementos de la programación correspondiente a cada unidad didáctica que la tutora de dicha aula proporcionaba a la profesora del CE, programa de trabajo “EC”, realizaba el Grupo de Formación en Centros “Escuela Compartida”.

Se presentan los siguientes discursos para ilustrar estas apreciaciones que hacemos de Francisco en la práctica de la Escuela Compartida:

“Desde el momento de la entrada a la aula Francisco, con actitud decidida fue a sentarse en una mesa de grupo en la que había varias sillas libres. Al igual que hicieron el resto del alumnado al entrar a la aula. A continuación se produce la presentación de Francisco, los demás niños y profesoras facilitada por la tutora de la aula. Ésta dice que al igual que el resto de los días, aquellos niños que hayan terminado el trabajo pueden elegir un rincón de juego, y los que no terminarlo en su mesa de trabajo. Seguidamente coge a Francisco y lo lleva al rincón de la “casa” con otros tres niños que eligen éste también. Permanece en él entre 10 y 15 minutos, incluso cuando 2 de los niños cambian de rincón y se queda allí una sola niña. Manipuló objetos (“poner la mesa”, vasos, alimentos, teléfono...). Tan sólo en cuatro ocasiones tiró los objetos al suelo. En una ocasión se levantó de la mesa camilla del rincón de la “casa” y cogió la caja de la construcción con la que jugaban en una mesa otros 2 niños volcando al suelo parte de las piezas que ella contenía. Colaboró por indicación de la tutora a recoger las piezas del suelo y en esta tarea de forma espontánea colaboraron otros 2 o 3 alumnos de la aula. Una vez recogido el material F. permaneció jugando sentado en la silla de la mesa camilla del mismo rincón con el teléfono. Uno de los niños, Juan Antonio, que elige el rincón de la pintura dice que le quiere hacer un regalo a F., hace un dibujo, le pone el nombre y se lo da al rato. F. tiene una actitud de curiosidad, va mirando (admirando) todo el nuevo contexto educativo, alumnos, todo a su alrededor, entrada, escaleras..., se le ve contento, con alegría y riendo. En ningún momento manifestó conductas problemáticas o desadaptativas que él suele mostrar en ocasiones (carreras, patadas, cabezazos).” (Plantilla diario, 2)

“Hacen un hueco en el corro de la asamblea, M. y F. cogen una silla, ayudados por Lola y por mí, y se incorporan atentos a escuchar a sus compañeros, participan en la sesión de ritmo, recogida de material (silla) y se distribuyen en los talleres (en la actividad de los puzzles en una mesa junto a otros alumnos/as). “Estando en el corro de asamblea, pasados 15m. aproximadamente, tuve que coger a F. en brazos en su silla, para que no se levantara (lo hizo en 2 o 3 ocasiones), pasado un tiempo empezó a mover los pies, reírse (después de los ejercicios que Lola hizo de ritmo, como reconducción a la calma, relajación y atención) y a continuar dando palmadas seguidamente, y emisión de su parloteo particular (emisión de sonidos sin significado) –llamada positiva, adaptativa de la atención-. Yo comento que “le ha gustado el cuento que han estado comentando y que estaba contento, por eso está alegre y se ríe”.” (Plantilla diario, 4)



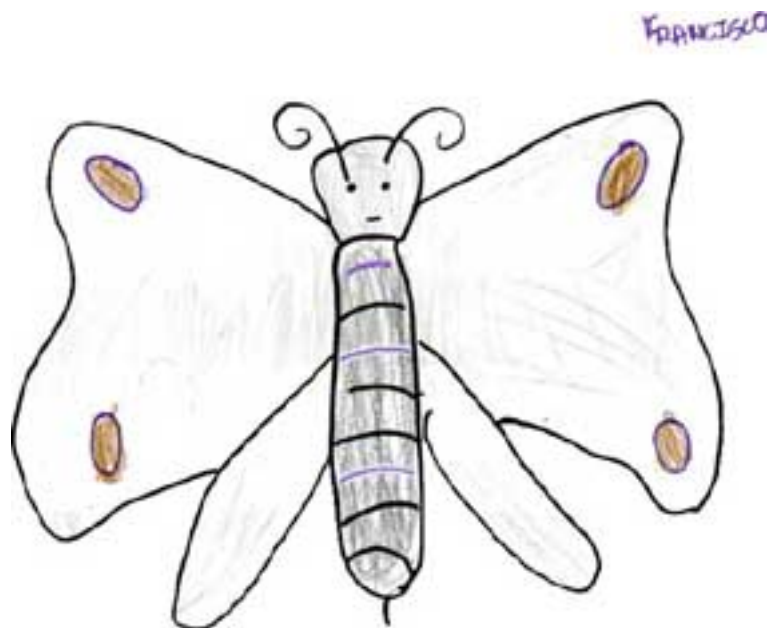
“Mientras tanto F. corría de un lado a otro, intentó varias veces escalar la malla metálica que les separaba de la zona de recreo de los mayores, zarandeo una papelera, tiró a algunas niñas de los pelos y a una le quitó el coletero, reía, corría a su aire, pegó a un niño que se acercó a mí llorando diciendo que “mi niño le había pegado”. Regañé a F. Al mismo tiempo, se acerca un alumno del aula de Lola “Juan Antonio” que el primer día que asistió F. le regaló un dibujo, a decirme que es que estos niños le estaban pegando a F. “a tu niño”. Otro me dijo que le tiró del pelo y le quería quitar su gorra (visera), yo le dije que lo que pasaba es que le había gustado la visera y como no sabe hablar, se la tocó y a lo mejor sin darse cuenta mientras tocaba la visera le dio o tiró un poco del pelo.” (Plantilla diario, 6)

FOAD 27



“F. y yo los esperamos a la entrada, al llegar le sugiero que salude a los amigos/ as, F. sonrío y parlotea. Lola sugiere la realización por parte de su alumnado del saludo con el gesto de bienvenida (Sit. Benson Schaeffer) a F. Todos se esperan a la entrada de la puerta de la planta baja para subir juntos al aula que se encuentra en la primera planta. Suelto a F. que venía caminando desde el CE cogido de mi mano y le digo que le dé la mano a Ana y que suba a clase con todos. Juan A., -el niño que el primer día le hizo el regalo a F. y que a su vez el miércoles de la semana pasada en el recreo lo defendió ante conductas provocadoras de alumnos de otras aulas de infantil y se acercó a mí avisándome que “habían pegado a mi niño”-, en el momento de decirle yo a F. que se cogiera de la mano de Ana, interviene (estaba situado en la fila justo detrás de ellos) diciendo que no que “a mí”, que le diera la mano a él; los 3 cogidos de la mano suben junto a los demás (en grupo ordenado pero no en fila estricta) a la aula. Por el camino, antes de subir las escaleras, se acerca corriendo por detrás una niña de la aula de infantil de 4 años intentando dar alcance a F. para darle besos y saludarlo; le pregunto cómo se llama y me dice que M. del Mar, ella me pregunta “¿y tu niña?”.” (Plantilla diario, 14)

“Mientras todo esto ocurre F. está atento mirando a los distintos alumnos/ as, sentado en su silla, sólo en 2 ocasiones se levanta para coger una caja con lápices situada encima de una mesa cercana a la suya. Lola lo coge, le dice que se siente y obedece. Lola está cerca de este grupo, yo me siento en el grupo de enfrente. A un niño de este grupo le doy papel para que se suene la nariz. En este grupo, mientras se soluciona el conflicto del recreo, en un momento uno de sus miembros me pregunta: “¿y tu hija?”. Lola reparte fichas de algunos personajes del cuento de la unidad temática “el jersey”: la rana y la serpiente, para colorear, dibujar y poner su nombre (niño) y el del personaje que escojan. Yo le calco a F. su ficha, su serpiente y otra ficha (serpiente) a Juan C. y otra ficha (serpiente) a Juan A. Me pongo con F. (guía ,manual) completando el dibujo con gomets. Uno de sus compañeros de mesa dice “¿tú se lo vas a hacer todo?”. Yo le explico que yo no lo hago, que el color lo tiene F. y yo cojo la mano de F., que lo hace F. y yo le estoy enseñando, porque él todavía no lo sabe hacer solo, está empezando y aprendiendo y que ellos tenían mucha suerte de saber y poder colorear y trabajar solos, de haber aprendido a hacer eso ellos solos ya. F. se resiste de vez en cuando un poco a terminar la actividad, suelta el color, se lo doy. Lola sugiere que saque punta, vamos a la papelera y ella lo afila, con la punta le toco el dorso de la mano, “ves F. ya tiene punta, pincha”. Vamos al asiento y terminamos el trabajo. Mientras terminan los demás le doy a F. los gomets sobrantes y se entretiene despegándolos del papel y de entre sus dedos. En un momento ve a un grupo de niños jugando a saltar ante la consigna “plantillas de pie en el suelo” y poner las palmas de las manos ante “plantillas de manos (cinco dedos)”. Se levanta y se sienta en el suelo observando la actividad psicomotriz de sus compañeros/ as. Se levanta después e imita sus movimientos, dando saltos riendo contento. Lola y yo le decimos “muy bien F... (lo reforzamos verbalmente y socialmente), otro saltito”.” (Plantilla diario, 14)



“A F. lo llevo al rincón de construcciones del suelo, mientras otros construyen, él saca y mete las distintas piezas dentro de la caja grande roja. Después saca el puzzle –encaje- sencillo de goma espuma y lo llevo con este puzzle (los del aula de Lola son más complejos) al rincón de puzzles, había otra niña, Lola se acerca y me dice que ya se queda ella con él y que ¿por qué yo no atiende al resto de sus niños?. Acepto la sugerencia y voy al grupo de la plastilina, construcción (suelo), pero miro a F. y veo que éste tira piezas suyas, echa la mano a tirar y coger las de su compañera de juego, no atiende a las palabras e instrucciones de Lola, se levanta de la silla...Me acerco a ellos y le digo a Lola que F. está iniciándose ahora en hábitos de trabajo sentado en el contexto de la aula y que es un niño con mucha hiperactividad, va a su aire y con poco hábito de seguir instrucciones (sí el juego libre, actividades inconstantes, de movimiento por propia iniciativa, sobre todo en los patios), que con otros niños sí podía ella interaccionar más con ellos (A., M., J.), mientras yo me ocupo del resto de la aula o viceversa, pero que F., por sus características evolutivas y alteraciones de conducta voy a tener que dedicarle más atención dentro de su aula, ya que a pesar de conocerlo bien, me cuesta mucho trabajo conectar con él de forma que siga actividades más dirigidas y sedentarias. Ella responde “en unos pocos minutos me he visto desbordada”. Cojo a F. y lo siento en una mesa en la que estaba Lorena con construcciones pequeñas, constantemente intenta coger la caja grande con todas las piezas, cojo 4 (2 y 2 iguales) para hacer un “árbol” y aparto la caja con todas las piezas y le sugiero a Lorena que se aleje un poco con su construcción para evitar que F. se la pueda coger. A pesar de todo la alcanza en un par de ocasiones, una de las veces se le destruyó un poco y le dije que le hacía falta a su coche pasar por el taller. Seguimos un poco.” (Plantilla diario, 16)

“F. ve a Lola y le sonrío, saluda moviendo su mano llamándole la atención a lo lejos. Entra y juega moviéndose libremente por el patio de recreo.” (Plantilla diario, 18)

“Ana e Iván cogen de la mano a F. y todos subimos a la aula... Escribe el título del cuento con letras mayúsculas en la pizarra y lo encierra en un recuadro. Todos, F.

sentado en la mesa de Ana, Juan A. y Rocío, como de costumbre atendemos mirándola, quietos, escuchando mientras habla ella. Nos sentamos en el suelo en el recuadro forrado con corcho a escuchar el cuento “El Sastrecillo Valiente”, frente a Lola (sentada en silla de alumno) en semicírculo, que es la que lo va leyendo – contando. Antes de empezar F. que está sentado entre todos los niños se le sienta encima a Lola, pero intenta cogerle las láminas del cuento y lo sienta en el suelo a su lado, diciéndole que se esté quieto escuchando y mirando los dibujos, como se mueve en 2 o 3 ocasiones y en 1 intenta coger juegos de una caja de plantillas de madera para coser con cordones, me levanto de mi silla de alumno y lo tomo en brazos... Hacemos que se sienten en el lugar del cuento y nosotras pasamos para que cojan 1 almendra y 1 trozo de nuez, al llegarle el turno a F. le da un manotazo al plato de las nueces y caen al suelo. Las recogemos entre todos los que se prestan voluntarios a ello y continuamos degustando los frutos secos del invierno.” (Plantilla diario, 26)



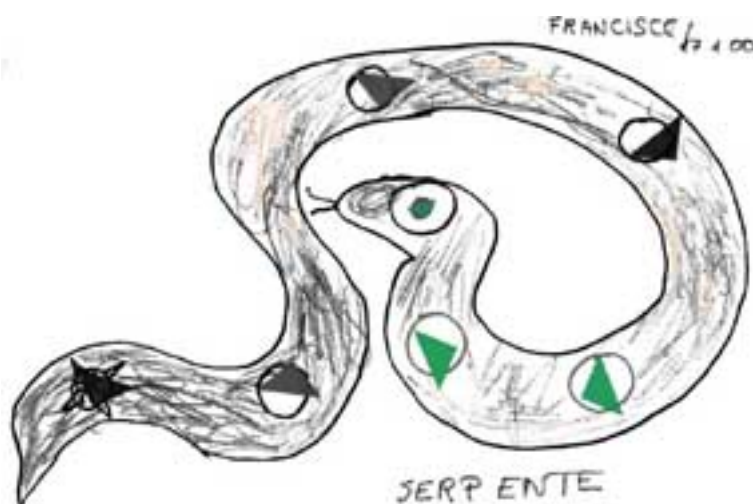
“Llega la hora de veniros, recogemos. F. ayuda a Ana a meter las piezas de construcción en el saco. Todos recogen y se sientan en las mesas para cambiar de actividad. Nosotros nos ponemos las prendas de abrigo, ayudo a F., Lola lo llama y coge de la mano para que le ayude a borrar la pizarra y lo suelta un momento de su mano, mientras yo le ayudo a C. a ponerse el chaquetón y yo el mío. F. se dirige a la mesa de Lola y tira de un manotazo algunos papeles, una caja con clips y sus gafas de sol. Lola y yo le llamamos la atención y le decimos que “eso no se hace” y “que tenía que recoger”, yo le hago a la vez el gesto de “recoger” del Sist. Schaeffer, y agachándonos los recogemos. Nos despedimos...” (Plantilla diario, 32)

“Ana ayuda a F. a quitarle el chaquetón y colgarlo en la percha. Lo coge de la mano y se sientan. F. se sienta en la mesa de Ana, su sitio habitual María también, porque en esta mesa también suele sentarse cuando sube a la aula de Lola. Mientras salen los dos primeros grupos, F. se acerca y busca contacto físico con Ana, que está sentada a su derecha. Ana hace un gesto como de evitación. Yo estoy cerca de la mesa observándolo y le digo a Ana que no se asuste, que F. es un amiguito y quiere darle un beso, le explico que él los da acercando la cara, la mejilla y que quiere con sus manos

acercar su cara. Ana sonríe y se aproxima al requerirle a F. que le diera un besito a Ana, en 2 o 3 ocasiones los repiten y Ana se muestra contenta, sonriente y confiada, no rehuye el acercamiento como en el primer intento. Cuando nos toca el turno de ir al cuarto de baño, nos levantamos y acompaño a F., María y el resto de los niños, al llegar a la clase se secan las manos.” (Plantilla diario, 34)

“Llega F., se sienta y con guía manual hace grandes bolas de plastilina que va dando en la mano a Adrián (sentado a su izquierda) para que las parta y haga “comida”, otras veces se las da a  ngel, sentado enfrente, para que las parta y haga figuras. Después le ayudo a aplastar las nuevas bolas con la palma de las manos para partir trozos con los utensilios que le prestan Adrián y Daniel. Los trozos se los pasa a éste último. Cojo las piezas de plástico del juego de F. y como pueden servir también de plantillas o moldes en la plastilina, las repartimos y explico al grupo cómo podemos plasmar figuras en la plastilina con las piezas. Les reparto una a cada uno y empieza F. con mi ayuda manual, en su plancha de plastilina le sale una casa. Al reto les llama mucho la atención e imitan sus/ nuestras acciones con la plastilina y su molde, y siguen muy atentos con sus figuras.  ngel se me acerca...” (Plantilla diario, 34)

“Yo me siento en el sitio de F., en la mesa con Ana e Iván que juegan con las imágenes de sus historias. F. y yo cogemos el juego de las caras. Imito el gesto del niño de la foto. Lo señalamos, como en vez de sacar la lengua, frunce los labios simulando dar besos, con un guante le masajeo los labios y toco su lengua... Al rato a Ana y después a Iván les llama más la atención el juego de las caras de F. que los suyos y juegan con él también, ayudando a F. a localizar las imágenes pequeñas iguales a las grandes que seleccionamos. Ana e Iván, además de imitar el gesto y buscar su pareja en tamaño pequeño explican el estado de ánimo de cada uno/ a de los protagonistas de las fotografías. F. elige una imagen pequeña igual a la grande entre dos y la coloca encima, imita el gesto/ expresión del niño/ a de la foto y señala con el dedo cuando la profesora le pregunta con relación a la fotografía.” (Plantilla diario, 42)



“F. está especialmente tranquilo. Se pasa mucho rato sentado cerca de las “Lolas”, jugando con las piedras y llev ndoselas a veces a la boca. En otras ocasiones veo que un grupo de niños interacciona jugando con él y con ramas de los árboles, F.

estaba sentado todavía. En otro momento lo veo sentado en las piernas de Lola (infantil), Lola (logopeda) me comenta: “F. me está dejando pasmada”, yo le pregunto: “¿por qué, por lo tranquilo que está, verdad?”, (es que generalmente es travieso y no para, al mismo tiempo es chinchorro y estamos acostumbrados a observarlo por nuestro CE, golpeando, dando patadas, cabezazos... a los demás niños/ as o adultos).” (Plantilla diario, 46)

“Desde que asomamos a la zona de los recreos, al ver a los niños/ as a lo lejos, F. empieza a emitir sonidos, (los característicos suyos cuando algo le gusta o ve a alguien conocido o cuando una situación es de su agrado), me mira continuamente sonriendo... Cerca de la puerta de entrada al recinto del recreo de los pequeños hay un niño y una niña jugueteando sobre algunas ramas amontonadas cerca del muro, de cuando los jardineros podaron los árboles. El niño nos ve y sonriente dice: “¡hola, F.!”. F. sigue emitiendo su sonido-ruido- y sonrío. Al ver a Lola continua emitiendo esos sonidos y se pone nervioso, moviendo sus manos, cabeza y cuerpo (movimiento de alegría, de estar contento). Lola lo saluda y lo pierdo de vista entre los demás niños/ as del recreo... F. está sentado enfrente con Ana y un grupo de 3 o 4 niños más, muy formal. Los niños se van y permanece junto a Ana tranquilo... Ana se levanta y ayuda a levantarse a F. cogiéndole de la mano. Ana se distancia y F. la sigue y le tiende 2 veces la mano intentándola coger. Ana se la da y juntos salen del patio.” (Plantilla diario, 53)

“Pasamos y saludamos. F. sonriendo y con sus sonidos característicos de alegría y M. diciendo “hola” y haciendo el gesto de la palabra y sonriendo. Los niños/ as están sentados cada uno en su sitio y hablando sobre un incidente ocurrido en el patio de recreo. Lola está en la mesa de Alfonso y Lorena. A F. lo llama al entrar y éste va a su lado. Lola lo aúpa en sus piernas... Escuchamos la conversación que habían iniciado antes de llegar nosotros... A F. lo llevo a la alfombra de corcho y le doy un cuento y lo siento en una silla pequeña. Kevin cerca de él juega con construcciones en el suelo... F. pasa unos minutos donde lo había dejado, pero se levanta y se pone en la mesa de Daniel junto a él y otros niños que trabajaban en su tarea sin terminar, mientras él pasa las hojas de su cuento y las mira. Después se levanta. María también deambula constantemente por la aula. Les doy la mano a los dos y los llevo al rincón de la plastilina, con M. y Tamara. F. sigue allí hasta el final, el momento de venimos. Tan sólo en una ocasión abandonó su sitio cuando se tiró de la silla al suelo. Yo le ayudo a levantarse y le digo que eso no se hace y que se siente a jugar, siguiendo todos jugando, menos María que ya hacía un rato que se había levantado y paseaba por distintos rincones, pero con dedicación de breves espacios de tiempo en cada uno.” (Plantilla diario, 55)

“Al rato de llegar aparecen allí Lola y sus niños, A. y F. se unen al grupo de Juan A. y Francisco y Kevin que empiezan a jugar a llenar/ cargar un carrillo con piedras. Pasan el recreo sin provocar ningún incidente especial, tan sólo me tengo que acercar a F. alguna vez a regañarle porque o ha dado una patada (a Ángel) o un manotazo (a Tamara). Y se le ve en varias ocasiones cogido de la mano de Juan A. (el niño que el primer día le regaló un dibujo). Lola me comenta lo contenta que está con la evolución de Juan A., por su actitud y disposición positiva hacia F... F. se aleja y va más a su aire. Me ha llamado extraordinariamente la actitud de F., pasado ya un rato de la entrada al recreo y la llegada de Lola, estábamos las dos hablando, F. correteaba por el

patio y de pronto nos ve, se fija en Lola y avanza hacia ella echándose a correr, sonriendo y emitiendo sus sonidos característicos de alegría, echándole los brazos. Lola sonrío y lo abraza. A. siempre próximo a nosotros ve lo sucedido y se acerca, menos expresivo y le tiende también los brazos y se abrazan. Lola me comenta que le gusta verlos con esa actitud porque quiere decir que lo pasan bien en su aula. F. sigue jugando y se va a la parte de la puerta donde hay un grupo de niños/ as y profesoras, a la cual nos acercamos también Lola y yo, allí se sube a un banco de piedra con los alumnos/ as y juegan a saltar. Yo le ayudo cogiéndole de la mano a saltar y lo refuerzo diciéndole “muy bien F.”. Él se hace palmas solo varias veces, otras veces también lo imito y le hago palmas yo... Nos despedimos y nos vamos. F. y A. salen del patio como habíamos llegado, cogidos de la mano y yo a su lado. Al pasar por el patio grande saludan y dan un beso a Cristina (educadora de la aula de educación especial del CO), que está acompañando a un grupo de 5 o 6 niños con nee que juegan con el balón de baloncesto, botándolo y pasándolo. Un niño en silla de ruedas intenta hacerse con la pelota, entre bote y bote y pase y pase. Cristina le dice a uno que le dejen la pelota a F. F. la coge e intenta botarla unas veces. Le ayudo a que devuelva la pelota, lanzándola porque la tenía agarrada y se le veía poca intención de soltarla. Entonces se tira al suelo un par de veces para obstaculizar que siguiéramos el regreso, la marcha y así no moverse de allí. Lo ayudo a levantarse y seguimos el camino despidiéndonos de Cristina y los niños. Siguen F. y A. cogidos de la mano.” (Plantilla diario, 57)

“Una vez dentro vemos a lo lejos a Lola y sus alumnos/ as acercándose al edificio desde la zona del recreo. Los esperamos y cuando llega el primer niño, Francisco (también) lo saluda llamándolo y dirigiéndose a él, “¡F., F., hola F.!” F. sonrío y con ayuda física realizamos el gesto de saludo al llegar (hola). Llegan los demás niños/ as y se forma un agrupamiento en torno a F. Yo le llamo la atención en dirección a Lola, para que la salude y que viene detrás de los niños/ as. Después de saludarnos, subimos juntos a la aula. F. rodeado de niños y cogido de la mano de Ana. En cuanto ésta se aproxima y F. la ve, éste le alza un poco la mano en dirección a la suya y Ana se la coge... El alumnado se sienta en el suelo, Lola y yo en sillas pequeñas. Lola sujeta con sus piernas a F. que se movía intentando toquetear distintos objetos cercanos, cuentos, revistas de la canasta de la prensa... y lo toma en brazos. Lola empieza a hablar diciendo que ya ha pasado el “Día de la Paz” y ahora... F. las coge con mi guía manual de Ana y las pasa a Alejandro, después de mirarlas y señalar algún elemento que aparece en ellas. En las láminas vemos la estación de trenes, de autobuses, el traje típico de Almería, comidas típicas (gachas, migas), el escudo de Almería y la Alcazaba... A continuación Lola dice que aquellos niños que no hubieran terminado el trabajo individual de la mañana que se fueran a sus sitios a terminarlos. Se quedan con ella en la misma zona de la alfombra los que habían terminado, contando cuentos que les leía ella y los demás alrededor escuchaban, mirando los dibujos. F. estaba entre ellos y a veces tomado en brazos por Lola. De esta actividad queda constancia en la toma de fotografías (niños/ as solos en sus mesas y Lola con un grupo pequeño, entre el que está F., leyéndoles cuentos).” (Plantilla diario, 63)

“F. mientras espera el trabajo, extiende su mano en dirección a Ana y ésta se la acaricia. F. y Ana sonrían y se miran. Le doy su trabajo individual igual al de sus compañeros y lo realiza en todo momento con mi ayuda física, guía manual, que permanezco junto a él sentada y en los desplazamientos, para dar la vuelta al cassette

que la Sta. Lola había puesto mientras trabajábamos, para ir a buscar su tarjeta con su nombre en la caja de las tarjetas, encima de la mesa de la señorita, entre todas las tarjetas con los nombres de todos los demás niños/ as y para ir al rincón de la pintura y acabar de pintar la ficha con las ceras gordas blandas. Al poner Lola la música, F. se levanta de la silla y va a la zona de la alfombra de corcho, allí se pone a bailar. Nos reímos, pero le dice Lola que ahora no se baila, que hay que trabajar como todos los niños. Lo acompaño y nos volvemos a sentar en su mesa a seguir trabajando. Al levantarnos para buscar la tarjeta con su nombre, nos observa desde su sitio Francisco. Se levanta, se pone a nuestro lado y dice que él le busca su tarjeta. Yo le digo que “muy bien, que nos ayude”. La selecciona entre todas correctamente. Le doy las gracias y nos vamos F. y yo otra vez a nuestra mesa para poner su nombre en el trabajo, fijándonos de la tarjeta, primero con guía manual, debajo él sólo. Cuando vamos al rincón de la pintura, se sienta con él Iván. Estando allí los dos, F. con el trabajo terminado, aprovecho para hacer algunas fotos. Al terminar el trabajo, se lo entregamos a Lola para que lo guarde y lo ponga en el mural junto a todos los demás. Ella lo enseña a todos los niños/ as, por si quieren fijarse de él... Nos vamos. Al llegar a la puerta, F. sale corriendo en dirección a las escaleras otra vez, intentando subirlas. Me río y le pregunto si es que quiere volver a la clase de Lola porque se lo pasa bien allí. Lo dejo y sigue subiendo riendo, intentando ir más rápido. El portero que está al lado con otro señor, ríe y le digo “¡y sigue!”, “nada está claro que no se quiere ir, que quiere quedarse en este cole, en la clase de Lola”. Lo cojo de la mano, decimos “adiós” al portero y su acompañante, F. gestualmente.” (Plantilla diario, 65)

“F. pasa ratos con Lola o solo viendo el álbum con las fotografías o en el grupo de Azahara, Lorena y Alfonso e Iván. Al final Ana se le acerca para jugar y él le pega. Lola le regaña y yo lo siento en una silla como castigo dos minutos, señalándole el reloj.” (Plantilla diario, 67)

“Al llegar a nuestro recinto, todavía no había bajado Lola y sus alumnos/ as, pero estaban otras 2 tutoras de otras aulas de infantil con su alumnado. Nos saludamos. Les sugiero a A. y F. que saluden, repitiendo mis palabras y gestos “hola, buenos días”. Miran atentamente, pero se quedan parados. Enseguida se acerca un niño de esa aula a F. y lo saluda nombrándolo “¡F.!”. M. del Mar, se acerca a F. y A. Llegan a los minutos Lola y su alumnado. F., nada más ver a Ana, le tiende la mano y ésta lo coge y se van a jugar con Carmen y M. del Mar, (hago algunas fotos). F. vuelve y emite sonidos moviendo sus brazos delante de Lola, llamando su atención e inicia su acercamiento para abrazarla. Lola lo saluda y abraza. F. vuelve con Ana... F. juega con el agua y observa a otros niños/ as que se acercan a la fuente. No se producen conductas desadaptativas, ni agresivas. F. y A. se portan muy bien, no dan lugar a conflictos con ningún otro compañero/ a. F. se sienta en el suelo solo a jugar con trozos de plástico, papel, piedras... Luego observa a otros niños/ as que suben al banco de piedra y saltan desde allí. Él se pone delante mirándoles, riendo y aplaudiéndoles... F. pasa así un buen rato y al final intenta subir y no puede. Vuelve a ponerse como antes y sigue aplaudiendo a los demás, contento, mientras éstos/ as siguen saltando. Lo ayudo y sube, saltando algunas veces con mi ayuda física. “Muy bien”, lo refuerzo cuando salta (aunque se cae al suelo) y le aplaudo como él hacía a los demás... F. se suelta de la mano de A. en 2 ocasiones al acercarnos a la puerta de salida. Me sonrío y le digo “F.

coge de la mano a A. y no te sueltas, ya nos tenemos que ir al otro cole”.” (Plantilla diario, 70)

“Entramos y saludamos bajito para no interrumpir. F. se acerca a Ana (la niña) y busca darle un abrazo/ beso. También localiza a Lola y se le acerca deprisa buscando contacto físico con ella.” (Plantilla diario, 76)

“A F. lo acerco a Alfonso y le doy piezas de la construcción y juega con ellas, manipulándolas, cogiendo unas y soltando otras, intentando unir las, metiendo algunas en la cartera donde se guardaban... Mientras F. sigue con su actividad en el rincón de la construcción. Al acercarse Alejandro y Azahara veo que F. da 2 o 3 manotazos a la construcción de Alfonso y ésta se destruye a medias. Alfonso me dice refiriéndose a F.: “Se está volviendo muy malillo”. Yo le regaño y lo cojo en brazos para que escuche los cuentos que vamos a leer con Alejandro y Azahara, mirando los dibujos y señalando algunos de vez en cuando. Mientras contamos los cuentos los tres ríen con frecuencia cuando contesto algunas de sus preguntas sobre ellos o cuando yo les hago alguna observación sobre aspectos improvisados de los mismos, diciéndoles que “eso no lo pone, es que me lo he imaginado, me lo he inventado yo”. Seguimos así hasta que...” (Plantilla diario, 78)

“F. se pone cerca del banco de obra y es ayudado por una de las prácticas a subirse y saltar. Otros niños/ as del patio miran y se incorporan haciendo la misma acción.” (Plantilla diario, 80)

“Al entrar F. se dirige directamente a Lola cuando ésta lo llama y la rodea con sus brazos. Lola lo toma en sus piernas... F. va solo entre los niños/ as a la fila y sale a la clase que está en la siguiente planta cogido de la mano de Juan A. Al llegar a la clase de música nos sentamos y miramos las láminas con los dibujos de la canción que Belén primero canta. Imitamos movimientos de giros a Belén, otras veces seguimos sus instrucciones. Realizamos giros con los manos, la cabeza, la cintura, todos sentados en nuestros sitios. F. y C. los realizan únicamente cuando les presto la ayuda física o guía manual... Bajamos a la aula de Lola a recoger las chaquetas y despedirnos de ella. F. le da un abrazo y le dice “adiós” con la mano y comenzamos el camino de regreso.” (Plantilla diario, 86)

“Me llevo a F. al rincón de la Biblioteca, en la alfombra de corcho; allí le doy un cuento. Él se sienta en el suelo y empieza a mirarlo con concentración, por momentos, no constantemente. Juan A. y Francisco (otro niño del CO) están guardando el juego de construcción. F. (CE), de vez en cuando coge alguna pieza y también la echa dentro de la caja... Después Juan A. viene y pregunta “si quiere que nos lea un cuento”. Se sienta en una silla pequeña en el rincón de la Biblioteca y yo tomo en brazos a F. y lo escuchamos. Lee el cuento, leyendo las imágenes y dibujos, no las letras. F. está atento y contento, ríe frecuentemente y señala de vez en cuando algunos de los dibujos. Juan A. se ríe. Le refuerzo diciéndole que “lee muy bien” y sigue contándolo. Se incorpora al grupo Francisco (CO) que de vez en cuando interviene, dando su perspectiva o su lectura del cuento de Juan A. Al rato también se acerca Lola que escucha a Juan A. un momento y lo besa diciéndole “lo bien que lee”. Unos minutos después se acerca Alejandro a decirme que 2 niños que estaban jugando con él en el rincón de

Construcción se habían ido y no le ayudaban a guardar las piezas esparcidas por el suelo. Le digo que se quede si quiere con nosotros a escuchar el cuento de Juan A. y luego F. y yo le ayudamos a recogerlas. Eso hace, se queda a un lado. Al terminar Juan A. de contarnos el cuento le aplaudimos, éste y Francisco cogen sus sillas y pasan a otro rincón. Alejandro coge el cuento de Juan A. Y lo lee él para F. y para mí. Al terminar lo felicito y le doy un beso. Guarda el cuento y cogida de la mano de F. nos dirigimos a ayudarlo a recoger las piezas, como habíamos acordado. Al acabar de recoger nos despedimos. F. al ver que me pongo la chaqueta corre hacia Lola que seguía sentada junto a Alfonso en la elaboración del cuento, pero ahora la mesa estaba llena de otros niños/ as. Se le echa encima y la abraza, seguidamente empieza a mover su mano diciendo “adiós” de forma espontánea.” (Plantilla diario, 88)

“Lola me explica que dentro de media hora vendrá Belén para darles la clase de música y que le ha guardado una ficha, que han estado trabajando esta mañana con una piña grande entera y ruedas de piña partidas en el plato, para pintar con el pincel y pintura en el rincón correspondiente. Se la da a F. y les pide a los demás niños de la mesa, a Juan A., Ángel y Ana que les expliquen a F. en qué consiste el trabajo que va a tener que realizar. Juan A. le dice qué piña va a pintar de marrón y de qué color tiene que pintarle la corona de hojas que tiene arriba, verde. Ana le dice que también tiene que pintar con el pincel y la pintura amarilla las ruedas de piña. F. mira a los niños y su ficha. También pasa las páginas del libro de trabajo de Ana. Después, cuando se queda un sitio libre en el rincón de la Pintura, al terminar Daniel y dejarnos su lugar, coge el pincel que le ofrezco y realiza la actividad con ayuda física, guía manual por mi parte en todo momento. Al acabar le ponemos el nombre con la misma ayuda después de ir a coger la tarjeta con su nombre. Acabamos y recoge su tarjeta poniéndola dentro de la caja y le damos el trabajo a Lola, que le pide que mire arriba, la cuerda de la que cuelgan sujetos con pinzas de ropa otros dibujos pintados por Ángel, Azahara... y donde también va a colgar el suyo. F. mira atento. Seguidamente aparece Belén que viene a dar su clase de música. Nos ponemos en fila y subimos a la aula de música. Una vez en la fila, Juan A. se aproxima a F. y le da la mano y así con los demás suben a la clase correspondiente... F. mira a los demás pero se queda parado de pie. Así que le facilito ayuda física y así realizamos los dos la actividad con los demás niños/ as.” (Plantilla diario, 96)

“Ya estaban allí las 4 aulas de educación infantil. Al entrar F. se dirige rápido hacia Lola y la abraza. Otros niños se nos acercan y saludan... A F. por el contrario hay que tenerlo constantemente supervisado, porque va buscando acercarse e interactuar en los otros niños/ as, sobre todo con Juan A. y Ana, a los que conoce especialmente; pero en cualquier momento aprovecha para darles a ellos o a otros una patada, pegarles con las manos o tirarles de los pelos. Por este motivo en 3 ocasiones lo tengo que castigar, cogiéndole de mi mano y no dejándole jugar libremente o sentado a mi lado en el suelo unos minutos sin jugar.” (Plantilla diario, 98)

“También se secan otros niños. F. busca a Ana, acercándose a ella para cogerle la mano y mira en el otro lavabo, ve a Juan A., su amigo, y sale rápido a darle la mano también a él. Vuelve al aula junto a él y Ana... Al llegar los niños/ as se van distribuyendo en los diferentes rincones como de costumbre a estas horas. Ana se pone con F. (CE) junto a Francisco (aula de infantil) y Juani, en la mesa verde, donde éste

último había dejado un cajón con las construcciones pequeñas. Allí juegan un rato... Transcurre un rato y F. pasa con las construcciones de la alfombra de corcho, donde también se habían incorporado ya Ana y María a Kevin y Juani. El discurrir de la actividad es sosegada y espontánea por parte del alumnado... F. le entrega una copia del programa del Día de Convivencia Escuela Compartida, para cada niño/ a que les servía además de información a su familia sobre las actividades del día 05/04/00, día de encuentro, como autorización para realizar esta salida al CE. Lola vuelve con Alfonso. Yo voy al rincón de la Biblioteca y estoy con María, F. y Kevin. Ayudamos a recoger un poco las piezas dispersas por el corcho. Le hago el gesto de recoger (Sist. Schaeffer) mientras le digo verbalmente "F. vamos a re- co- gér". Él va metiendo las fichas dentro de la cartera, le ayudamos Ana y yo. Al terminar nos despedimos diciendo verbal y gestualmente "adiós", F. con el gesto "adiós", y con ayuda manual unas veces y otras de forma espontánea, pero manifestando esta conducta de despedida de forma demorada." (Plantilla diario, 108)

"..., inicia con Juan A. y F. (CE) entre otros niños, tiros a canasta y juegos a pasar el balón. Están contentos, F. corretea con el balón, tira a canasta. Lola, Cristina y yo lo miramos y comentamos lo feliz y a gusto que está. Lola manifiesta: "Es que la sonrisa, esa risa, cuando ésta se produce, es el indicativo del ambiente positivo que se tiene". Nos alegramos de ver el ambiente de entretenimiento, distensión y actividad alegre, sin conflictos, ni incidencias que se estaba disfrutando desde que ocupamos ese nuevo espacio. Decidimos alargar un poco más el recreo, por ese motivo." (Plantilla diario, 110)

"Antes de entrar quitamos los chaquetones a los niños, la puerta está abierta. Pasamos y saludamos. Francisco corre a abrazar a F. y se acerca a besar a Carmen... F. se sienta en la mesa amarilla, junto a J.A. Al que ayudo a terminar la actividad en la que había que pronunciar despacio los nombres de los dibujos de diferentes alimentos y contar sus sílabas y a continuación escribir el nº de sílabas que componían el nombre. En mis indicaciones para contarlas haciendo visible esta actividad extendiendo mis dedos, implico a F. diciéndole que él también iba a ayudar a J.A. Cada vez que este último pronunciaba una sílaba del nombre de un alimento F. con mi guía manual extendía un dedo y así los dejaba hasta el final. J.A. contaba los dedos de F. y los decía 3 o 2, o 1 o 4. ¡Claro!, le respondía yo, ¡ muy bien, campeón!. Las escribía contento. Al terminar recoge su libro y él con F. pasan al rincón de la biblioteca eligen un cuento y yo voy con ello y se lo leo. F. coge otro cuento y lo hojea, mirándolo a nuestro lado... Al rato F. lo veo que se levanta y se dirige él solo al rincón de la casita coge 2 teléfonos y se los enseña y da a Lola que se sienta con él jugando a hablar por ellos... Nosotros cambiamos de libro, me da Azahara uno con canciones y a la vez las cantamos. F. nada más escuchar las canciones se levanta de la silla en la mesa camilla del rincón de la casita, dejando a Lola sola para dirigirse a bailar en el pasillo de la mitad de la clase. Todos le miramos y reímos, "muy bien, F. eres artista" le digo. Seguimos cantando y él bailando. Al final le tarareamos una sevillana que baila y al terminar saluda. Les comento a todos, que el miércoles cuando vengan al CE en la Jornada Del Día De Convivencia haremos muchas actividades y cuando estemos en el salón de actos con la música (trabajando) pondremos sevillanas para que vean cómo las bailan "Mélodi y F." (Plantilla diario, 116)

“F. corre hacia Lola, como de costumbre buscando contacto físico con ella entre sonrisas y los sonidos característicos que emite al ver a alguna persona que él conoce y le agrada o le da alegría o llama agradablemente su atención. Lola le corresponde y saluda a M. que también interacciona con ella... Lola va de una mesa a otra y supervisa constantemente el rincón de la pintura. Se acerca a F. lo coge de la mano y hablándole se lo lleva a pintar su 8. Se sientan juntos en el rincón correspondiente... Cuando F. termina de pintar su 8, es felicitado por Lola y le explica, mientras lo acompaña que van a colgar su trabajo con el de los demás niños /as en la cuerda de tender, cogido con una pinza hasta que se seque... F. juega un rato acompañado de Lola en la mesa de las construcciones donde esta Juani y otros niños, entre ellos Juan A. Después se va al rincón de la casita y se sienta en una de las sillas de la mesa camilla y coge el teléfono. Yo que lo veo me siento en la otra silla con otro teléfono e inicio una conversación telefónica con él, donde le voy relatando y haciéndole preguntas, sobre dónde está en estos momentos, lo que ha hecho en este cole y qué niños y señoritas están con él y con M. Él no se quita su teléfono del oído y está atento a mi conversación, de vez en cuando emite él también sonidos pero ininteligibles.

Pasa un rato, se levanta y se acerca a Juan A. cogiéndole de la mano y tirándole para llevárselo a jugar con él al rincón de la casa con los teléfonos y que deje las construcciones. Este hecho sorprende a Lola y Ana. Lola me dice “Flory ¡ mira a F.!” Juan A. le acepta que le coja de la mano y se dirigen juntos a jugar... Yo voy en un momento a ver a M., Lorena y Carmen a su rincón. Cuando vuelvo al lado de Lola, me comentan ella y Ana, que han oído a F. llamar a Juan A., que lo ha llamado 3 o 4 veces diciéndole lo que sonaba aproximándose así “uam, uam, uam”.” (Plantilla diario, 118)

“F. en un momento dado, se levanta de la mesa amarilla con su libro, Lola que está sentada en la mesa azul lo llama. Él se dirige a su lado, se sienta allí y sigue mirando su libro pasando las hojas. Lola mientras ayudaba a Lorena, de vez en cuando le decía a F. que señalara algún dibujo de las páginas que él iba pasando: “Señala con el dedo la pelota “, oí en una ocasión... F. de repente coge la caja de los colores de la mesa azul y con un movimiento rápido la vuelca. Todos los colores caen por encima de la mesa y algunos al suelo... Yo al ver lo sucedido con F. me levanto y junto a Lola le digo que ahora tenía que recoger lo que había tirado. Le ayudo con guía manual. Cuando acabamos de recoger lo acompaño al rincón de la biblioteca y Ana lo toma en brazos mientras sigue contando el cuento... El ambiente estaba tranquilo y... F. ve pasar a Cristina (educadora de la aula específica) por el pasillo y ya que la puerta de la aula está abierta constantemente sale corriendo. Ana va a por él. Y al asomarme a la puerta Cristina me dice que si puede bajar con ella un rato a la aula. Le digo que sí. F. me dice “adiós” espontáneamente con su mano. Llega la hora de irnos, C. se había vuelto a quitar su bota. Se la pongo y viene Cristina con F. Al despedirse de ella F. le da un manotazo en la cara, le decimos que no se pega, que si quiere llamarla la toque y que le dé un besito. Se le acerca y la abraza. Se acerca a Lola y Lola se agacha a darle un beso, él también se acerca pero de paso aprovecha para tirarle del pelo. Volvemos a decirle que él sabe que eso no se hace. La abraza de nuevo e iniciamos el camino de regreso.” (Plantilla diario, 124)

“F. juega con el material que toca en su mesa y con unas plantillas de figuras humanas que había llevado yo ese día... F. se levanta en varias ocasiones sólo para darles las plantillas de muñecas a varios niños de otras mesas. Después se levantó y fue

al rincón de la biblioteca a coger un cuento él solo y se quedó allí sentado. Ana se dirigió a ese rincón y leyó varios cuentos a él y otros niños que eligieron esa actividad en ese momento... Mientras los leemos vemos que F. sale corriendo desde el rincón de la biblioteca donde miraba su cuento y sale del aula, que como casi siempre permanece con la puerta abierta. Lola sale a buscarlo, lo llama y F. regresa solo, le decimos las 2 que no se sale de la clase, y lo acompaño con Ana y los demás niños en la actividad de los cuentos.” (Plantilla diario, 126)

“Cuando organizaba la actividad y distribuía el material, Lola, pone de ejemplo a F. y M. por lo bien que están escuchando y esperando tranquilos, delante de los demás compañeros/ as. J. Antonio y F. juegan recíprocamente con los dedos de sus manos, sonrían pero no alteran el clima tranquilo de la aula. A F. le dibujo un penitente y él coge el lápiz e intenta dibujar (garabatea espontáneamente), luego coge el color y también colorea libremente, en alguna ocasión le proporciono ayuda física. Al terminarnos dirigimos a por la tarjeta con su nombre para escribirlo en la ficha con ayuda física y espontáneamente... Después le ayudo a F. a coger el archivador y a guardar su ficha dentro, abriéndolo, cerrándolo y volviéndolo a colocar en la estantería. Él solo se levanta con la tarjeta de su nombre y se dirige a la mesa de Lola buscando con la mirada la caja para guardarla, lo felicito y le ayudo con instrucciones verbales para que terminara la actividad que de forma espontánea ha iniciado él. Luego se sienta y le doy las imágenes del cuento “El cascabel mágico”... F. corre a abrazar a Lola.” (Plantilla diario, 134)

“Cuando llegamos al patio de recreo estaban ya todos en él. Al entrar J Antonio pasa por nuestro lado, y F. le sonrío y se le tira al cuello, abrazándolo, espontáneamente, por propia iniciativa... F al cabo de unos minutos de estar en el recreo ve a Lola y corre para darle un abrazo, luego Lola lo coge de la mano y con otros 4 o 5 niños inicia un juego de tirarse o pasarse el balón con las manos. Yo también me acerco y continuo dirigiendo el juego, cuando Lola lo abandona. Después F se dirige al fondo del recreo y llama la atención de un grupo de 4 o 5 niños/ as riéndose, y haciendo gracia con sonidos como eructando o tirándose al suelo. Al dejar de mirarlo los niños se pone a jugar con otros que jugaban al fútbol, entre ellos J Antonio, al cual nada más verlo F se dirige alargando su brazo como intentado cogerlo, agarrarlo, diciéndole: “uam, uam”. También se pone a bailar un poco y llega a jugar con otros dos niños que no son de la aula de Lola con la arena y el cubo... (Plantilla diario, 142)

“Nos saludamos. F. se le acerca y la abraza. Lola lo coge y suben juntos las escaleras entre el resto del alumnado... F. acompañado por Ana pasa al rincón de la pintura y allí imprime (F. lo hace pasando dos veces una ruedecilla para ello) dibujos con uno de los juegos didácticos y después los colorea... Mientras tanto en la mesa azul, ponen algunos niños/ as la bandeja de la plastilina. En ese momento F. acompañado por Ana cambia a este rincón. Al sentarse F. tira de la caja de colores de la mesa y se cae al suelo. F. lo recoge solo siguiendo las instrucciones verbales, a veces Ana le presta ayuda física. Seguidamente pasan a jugar con la plastilina con Azahara, Tamara, Kevin, María que se acercaba de forma intermitente a esta actividad y al final también se sentó con ellos J. Antonio. F. empezó a amasar la plastilina y a hacer bolas siguiendo las indicaciones de Ana, después seguía él solo. Observó a Tamara cómo aplastaba con la palma de la mano la plastilina y él la imitó pero con el puño. Seguidamente con un

tenedor de juguete se puso a pinchar las bolas de una en una e intentar cortarlas con el mismo tenedor. En esta actividad está hasta la hora de salir, aunque intentó levantarse en dos ocasiones pero Ana no le dio opción... Nos despedimos y F. en un momento, de repente, con un movimiento rápido tira unos trozos de plastilina al suelo. Lola le dice que tiene que recogerlos y J. Antonio le ayuda.” (Plantilla diario, 148)

“F. inicialmente coge una pelota pero la suelta y se pone a observar muy atento cómo un par de niños trepan por uno de los árboles del patio, mientras les hace palmas. Él intenta subir y no puede. Nos acercamos a esa zona Lola y yo y F. haciéndole gestos a Lola le indica como si quisiera decir que lo cogiera para subir al árbol, mirándola se coge de la camiseta y del pantalón por detrás y tira mientras levanta en dirección al árbol uno de sus pies. Lo comentamos y Lola lo aúpa subiéndolo un poco al árbol. Él ríe, baja y se pone a intentar subir solo y no puede. Se le acerca J. Antonio, F. al verlo lo llama “uam, uam”, sale corriendo y F. intenta pillarlo. Paro delante de otros dos niños que también subían, ahora, por otro de los árboles, decían que iban a coger caracoles. J. Antonio lo intenta y como no puede me dice que lo ayude a subir entrelazando las manos (él ejecuta el movimiento diciéndome: “maestra, así”) para poner en ellas las piernas. Yo le digo a F. que nos observa: “F. ayúdame tú también que yo sola no puedo” y J. Antonio le dice “empújame en el culo, F.”. Él le empuja como puede. Así se van turnando en dicha actividad. Cuando le toca a F., J. Antonio lo coge en brazos abrazándolo hacia el árbol. Se me cae un caracol pequeño que me había regalado J. Antonio. Se lo digo a J. Antonio y se pone junto a F. y los otros dos niños a mover las piedras para encontrar el caracol. En ese momento se acerca Ana con M. y otro grupo de niños/ as y les digo que estamos buscando un caracol, pero puede que haya más debajo de las piedras escondidos, que nos ayuden a encontrar caracoles también ellos. Todos se agachan y se involucran en esa actividad. Yo los dejo y veo a María ir de un sitio a otro sola. La llamo, le doy la mano y la llevo con M. Después Ana con ese gran grupo de niños/ as van recorriendo el patio de un sitio a otro, buscando caracoles debajo de las piedras, por si alguno se ha caído de las hojas de los árboles. Entre ellos siguen J. Antonio y F. M. va cogida a ratos de la mano de María. Así pasan el rato hasta la hora de irnos, que me acerco a ellos y J. Antonio traía un caracol en la mano. Les digo: “¿Habéis visto como algunos caracoles sí se caen de las hojas y se esconden entre las piedrecillas del suelo?, ¿Quién lo ha encontrado?”. J. Antonio me dice: “La maestra y me lo ha dado a mí, ha dicho, se lo doy al que se calle”. Mientras observamos cómo recorre el caracol la palma de su mano, le recito la poesía de “El caracol”: “Que no suba el caracol ni a la maceta ni a la flor, que salga de casa, que saque sus cuernos y que se estire al sol, ¡qué caminitos de plata va dejando el caracol cuando sale de su casa!”. Al rato le dice J. Antonio a otro alumno que también estaba con nosotros: “¡Mira que caminito de plata!”.” (Plantilla diario, 150)

“Pasamos y cerramos la puerta. Le sugiero a F. que salude al portero, y mientras verbalizo el saludo le proporciono la guía manual para que ejecute el gesto de saludo. Sigue andando con Ana y ésta le pregunta “F., ¿por dónde subimos a la clase?”. Él elige de las dos escaleras la que habitualmente utiliza la Sta Lola con su alumnado cuando vienen del recreo, entrando a la izquierda. Lo hace iniciando él solo la marcha en esta dirección.”Muy bien, F.”, le felicitamos las dos por su elección, “has elegido el camino de casi siempre”. Al llegar a la aula nos encontramos la puerta abierta. Pasamos y saludamos. F. corre a abrazar a Lola y... Yo cojo a F. que decide sentarse en la mesa

amarilla, la única que tenía una bandeja con un juego de construcción de piezas pequeñas, y le digo que antes de jugar hay que trabajar y también él iba a pintar con el pincel un cero grande, que yo le dibujaré con rotulador azul. Lo siento en la mesa azul al lado de Juani y María. El cero de los niños era más complicado, y yo el suyo se lo preparé más sencillo, para pintarlo entero por dentro. Al mismo tiempo que le daba el papel, se lo señalé diciéndole: “Mira, F., éste es el número 0, nada de nada”... Juani se dedica a ayudar a F. proporcionándole en todo momento guía manual. Él se deja llevar la mano, está tranquilo y en alguna ocasión da pinceladas solo... Como F. también estaba terminando, esperamos. Lo felicito y él viene con nosotras a lavarse las manos. Al salir de la aula, les sugiero que vayan juntos de la mano. María ríe y así avanzan. Se lavan y vuelven a la aula andando de la misma manera. Se secan las manos en la toalla. F. nada más entrar va a cogerla y se seca. Después colgamos en la cuerda junto al cero azul de Álvaras el trabajo de F. Éste observa, María también. Lola dice que hay que limpiar la mesa de las manchas de pintura, dándole una esponja seca a María y diciéndole que había que mojarla. Yo le digo que F. también iba a ayudarle en esa tarea. De nuevo los 3 vamos al cuarto de baño, María y F. de la mano. El resto de los niños habían terminado de trabajar y se habían distribuido entre los distintos rincones. Al llegar a la aula, María iba limpiando la mesa con la esponja y F. la secaba con papel de cocina. Al terminar la tarea de limpieza les sugiero la actividad con los puzzles dirigiéndonos a la mesa verde que estaba vacía... A María y F. les reparto 2 piezas de la figura de un niño, primero izquierda/ derecha, luego arriba/ abajo, después sólo de las 2 partes de la cara... En varias ocasiones F. vocaliza, mira y sonríe a Lola. Ella le corresponde con sonrisas, y hablándole, expresándole que sabe lo que le está reclamando. En una de esas ocasiones él se levanta y se le echa encima de su brazo emitiendo sus sonidos ininteligibles y sonriendo contento. Al levantarse ella para ir a ver a los niños del rincón de la alfombra de corcho F. se levanta y la sigue, se acerca a Álvaras y le da una patada en la pierna. Lola y yo le regañamos y le decimos que le dé un besito, que era un amigo. Él se agacha y le acerca su cara. Después lo tengo sentado un minuto sin moverse explicándole que no se daban patadas y así iba a estar “castigado”. Él conoce este término dicho con firmeza y seriedad.” (Plantilla diario, 156)

“Veo que F. hace un par de intentos de levantarse y Ana se lo impide. Me acerco y le digo que si quiere venir a nuestra mesa a leer un cuento. Cogemos un cuento de animales de la mesa de los cuentos y nos sentamos al lado de M. Yo tomo en brazos a F. María se había ido, y veo que Lola la sujetaba rodeándola con su brazo a su lado. M. y F., con participación puntual de Ana señalaban animales que yo les iba nombrando, elegían el que más le gustaba, imitaban los sonidos que emitían... Llega la hora de volver al CE. Acompaño a F. a recoger el cuento en su sitio y nos despedimos. F. hace el gesto de “adiós” por propia iniciativa y M. se despide verbalmente de la Sta Lola y otra profesora que había venido a la aula hacía unos minutos. F. al iniciar la salida sale corriendo haciendo gestos, resistiéndose a marcharse. Me río junto a Ana. Lola que se da cuenta se lo comenta a su compañera, nos hace gracia a todas, pero le explico que no nos podemos quedar más, y nos vamos.” (Plantilla diario, 158)

“Lola inicia la actividad y permaneciendo de pie en el medio de la clase nos sirve de modelo, que, todos/ as las demás imitamos mientras cantamos la canción sentadas. F. imita muchos movimientos espontáneamente, en otras ocasiones Ana

sentada a su lado le proporciona ayuda física... A continuación Lola comenta que tenían un trabajo pendiente. Cada niño/ a lo saca. Ella coge a F. y lo lleva al rincón de la pintura donde hay varias fichas con dibujos de peces y mariposas para que él elija el animal que prefiera y prepararle una ficha para que la colorea. Elige la mariposa. Ana se la calca y él la colorea igual que J. Antonio... En un momento F. se intenta levantar y coge un puñado de colores de la caja común de la mesa, en vez de uno. Al verlo me levanto y le digo a Ana que pase junto a C. para ayudarle proporcionándole guía manual para trabajar con su mariposa y que yo me quedo junto a F... A F. le ayudo con guía manual, con frecuencia. Al terminar nos levantamos y le saco un poco su archivador de la estantería, diciéndole que lo coja él sólo para guardar el trabajo. Lo coge y se sienta. Le dejo que intente introducir la ficha en el archivador y mientras le calco un conejo a Azahara y Lorena, a Ángel le doy otro folio para que él se calcara otro animal. Al colocar de nuevo F. solo el archivador en la estantería lo acompaño al rincón de las construcciones donde jugaban 3 niños, en la alfombra de corcho. A él le doy una cartera con unas piezas de construcción que se unen más fácilmente. Allí se entretiene un rato... Hubo un momento en el que F. se levanta y sale deprisa de la aula. Lola lo ve y sale tras él a cogerlo. Al entrar con ella de la mano yo también me acerco a regañarle y decirle que tiene que estar en clase como todos los niños/ as grandes que no salen aunque la puerta esté abierta. Después F. pasa libremente al rincón de la casita donde juegan Álvaras y otro niño, junto a Lola. Él se sienta encima de Lola y riendo juega con dos perritos peluches en la mesa camilla de ese rincón.” (Plantilla diario, 162)

“A continuación sugiere que Ana o yo podemos contar el cuento a F. y M. para que lo conozcan e invita a que se incorpore algún niño/ a que quiera recordarlo si no se acuerda muy bien. Se sientan con nosotros Álvaras y Adrián en la alfombra de corcho. Adrián pasa a otra actividad antes de acabar el cuento. F. hacia la mitad prestaba menos atención y lo tomo en mis brazos. De vez en cuando los invitaba a que repitieran el nombre de alguno de los dibujos y señalaran en ellos algunos elementos. F. en alguna ocasión me ayudaba a pasar las páginas facilitándole yo la separación de la página correspondiente con mis dedos, de forma que él sólo tenía que terminar la acción... Acabábamos de terminar esta actividad cuando entraron a la aula los periodistas de “Ideal”... La dinámica de la aula se altera un poco por parte de algunos niños/ as, por ejemplo, Azahara que juguetea con Carmen, Kevin que aprovecha para iniciar una pequeña pelea con J. Antonio, y entre ellos también F., que hacia el final del tiempo de permanencia en la aula se tira al suelo y tira algunos juegos de la mesa. Me acerco a él y al levantarlo del suelo le tira del pelo a Azahara. Le regaño y le digo que ya sabe que eso no se hace y que a los amigos se le dan besitos. Le indico que le dé uno a Azahara y sonriendo le acerca la cara. Azahara se queda más contenta y sigue con su juego sin enfadarse con él, manifestando una actitud permisiva y comprensiva hacia él y su conducta. Esta actitud la he observado en otros niños/ as de la aula como J. Antonio, Ana, Ángel y Lorena, ante alguna conducta no muy ajustada socialmente de algunos niños/ as como F. o María. Ante estas conductas solemos decirles a los niños/ as, tanto Lola como yo, que tengan en cuenta que son un poco más pequeños que ellos... Cojo a F... Cogemos un cuento de imágenes y nos sentamos juntos en la mesa azul, de nuevo con Lola, Ana (la periodista) y Álvaras. F. ojea y señala algunos dibujos riendo. Como ya estaba bastante más tranquilo y había 3 ó 4 niños/ as con cuentos en el rincón de la biblioteca, le sugiero que vea el cuento en ese rincón y le presto ayuda física para llegar hasta allí, cogiéndolo de la mano. Se sienta al lado de Ana (niña) y manifiestan

conductas afectivas de acercamiento. F. la abraza y siguen cada uno con su cuento.” (Plantilla diario, 164)

“Ana, la práctica, pasa todo el recreo con un grupo de niños que juegan a escalar árboles, entre ellos F. del CE, Adrián, Juan... F. pasa en esta actividad todo el rato, guardando el tiempo y su turno para poder escalar. Mientras le tocaba a los otros niños, los miraba con admiración y cuando estaban en lo alto, les aplaudía y reía.” (Plantilla diario, 166)

“F. al ver a Ana (niña de la aula de Lola) se le acerca estirando su mano hacía ella. Ana le sonrío, pero al ver la mano se retrae un poco intentando esquivarlo. Yo le digo que no se asuste que F. no le va a hacer nada, que quiere acercarse a ella para estar juntos, Ana alguna vez ha recibido algún tirón de pelos por parte de F., a pesar de mostrarse afecto mutuamente. Ella le tiende también su mano y pasean dando un par de vueltas en el patio de recreo de los niños grandes... Ella se dirige a F. para saludarlo, pero éste está afanado en acercarse y tenderle la mano, mientras lo mira a J. Antonio. Incluso parecía que lo llamaba en una ocasión “uam”. Yo llamo la atención de J. Antonio, para que le dé la mano a F., ya que éste estaba distraído interactuando con otro niño. Él coge a F. En ese momento éste mira a Lola y sonrío, moviendo un poco todo su cuerpo, gesticulando y emitiendo sus sonidos guturales de alegría característicos. Lola le sonrío y comenta: “Ahora sí que por fin me ha visto”. Ella lo vuelve a saludar sonriendo... F. sube a la aula de la mano de J. Antonio. Yo voy detrás, por el pasillo me encuentro con M. del Mar, una niña de la aula de infantil de la Sta Ana y que coincide con los alumnos del CE en el recreo. Nos saludamos y me pregunta: “¿y F. ha venido hoy?”. ”Sí”, le contesto, “con C. y van allí delante entre todos los niños/ as de la Sta Lola”. Sonreímos y nos despedimos. F. se sienta con Ana en la mesa amarilla, con Ávaras entre otros niños/ as... F., María, Ávaras y Ana juegan con un material didáctico de fotografías de caras de niños/ as... Al final, Ana se levanta con F. para cambiar de rincón y coger un cuento. Al dirigirse al rincón de la biblioteca, F. le da una patada a la caja de plástico de las construcciones que tenían en la alfombra de corcho J. Antonio y Francisco de la aula de educación infantil. Con la ayuda física de Ana se agacha a recoger algunas piezas que habían caído al suelo. Yo lo llamo y le digo a Ana que vengan, lo tomo encima para que juegue con nosotros a las parejas de cartas. Está tranquilo y nos observa, también manipula alguna de las tarjetas (de las de C. y mías)...” (Plantilla diario, 172)

“Ana les da a ellos un juego de encaje de los animales de la granja. F. y M. lo manipulan tranquilos y observan a los demás... De pronto veo que Ana abraza a F. que lloraba con sentimiento. Me acerco y Ana me cuenta lo que había pasado: “Estaba F. jugando con la plastilina y un utensilio de madera para cortarla. Kevin que estaba a su lado le dice: “¡Mira F. así no se corta, yo te enseño!”, le coge el palillo de madera y al tirar le dio sin querer cerca del ojo a F”. Al llegar yo me echa los brazos, lo tomo y lo abrazo. Ana (la niña) se le acercó y le dio besos, diciéndole: “¡Ay mi chiquitito!”. J. Antonio lo anima a que no llore más. Kevin se quedó parado mirándolo. Tanto Ana, la práctica como yo le quitamos importancia al incidente (pequeño accidente). Enseguida F. estaba tranquilo mirando el libro guía para hacer diferentes figuras de plastilina. Llega la hora de irnos. Me acerco a F. y le digo que cierre el libro mientras le gesticulo la acción. Él protesta, y hace movimientos con su cuerpo y cabeza rechazando mi

instrucción, sus sonidos parecen decir no, no. Llamo la atención de Lola para que observe cómo F. deja claro que no se quiere ir de la aula.” (Plantilla diario, 174)

“A la hora de irnos. María que se da cuenta de que me pongo la chaqueta, me dice primero adiós con la mano, después dice: “¡Queta, queta, colga , colga!””, señalando el perchero. Lola y Ana están delante y está claro que María no quiere que me vaya. Comentamos que la capacidad comunicativa de María al igual que la de F. del CE, aunque éste con unas habilidades más limitadas todavía que María, es buena, a pesar del déficit lingüístico que presentan. Destacando sus esfuerzos de comunicación y relación con los demás, que consiguen suficientemente los dos.” (Plantilla diario, 180)

“... en un corro de niños sentados en el suelo a nuestro lado, entre los cuales estaba F. pasando las hojas de un cuaderno con imágenes de animales, que había sido elaborado por niños más grandes en una tutoría anterior mía del CE y que habíamos llevado. Así pasan un rato hasta que Lola dice que nos subimos a la clase... F. va cogido de la mano de Juan Antonio y después de Francisco, de la aula de infantil... F. juega con unas tarjetas de los oficios con María y Ana la práctica mediando la actividad. Después F. tiró una tarjeta al suelo y la recoge con la ayuda física de Ana. A continuación pasan al rincón de la CASITA, incorporándose más niños/ as a este rincón... Sacaron los alimentos, F. sacó los vasos, María los cubiertos, y sentados alrededor de la mesa camilla pasan un buen rato, hasta la hora de volver al Centro “Princesa Sofía”. Cuando Ana le dice a F. que nos íbamos, él se alborotó, cogió varias cosas de la mesa: comida y platos de juguete y los tiró al suelo. Los recogemos todos los que en ese momento estábamos en ese rincón.” (Plantilla diario, 182)

“Después llegan los actores con sus ropas (vestidos) de la representación: Una mariposa, una mariquita y dos narradores. F. al verlos entrar con esta indumentaria enseguida fija su atención en ellos poniendo una expresión facial de sorpresa, admiración y sonrisa. Se cambian de ropa y Lola lo llama, lo coge de la mano y le pone las alas de la mariquita. F. pasea un poco contento, se le notaba que le gustaba y disfrutaba. Después se las quita y las recoge. F. vuelve al rincón de la PLASTILINA. En un momento dado, se levanta y andando se dirige a la puerta con un trozo de plastilina. Yo lo llamo, pero no vuelve y me levanto tras él. Al llegar, había echado la plastilina desde el pasillo a la entrada del cole. Francisco del cole “S. Luis”, lo ve y sale corriendo rápidamente, se percata de lo que ha pasado y sin decirle nadie nada sale corriendo escaleras abajo para coger la plastilina. Nosotros también bajamos y cuando íbamos a mitad de camino ya subía él con la plastilina. Se la da a F. y subimos todos a la aula.

Me levanto con F., que en alguna ocasión se había metido trozos de plastilina en la boca y nos vamos al rincón de la BIBLIOTECA, cogemos un libro y vemos las imágenes, le describo alguna y me ayuda a pasar las hojas por orden de una en una... Mientras acerco a M., F., que se había quedado sentado en una silla con el cuento, mirándolo solo, sale corriendo al pasillo echando el cuento abajo. El otro Francisco que se lo vuelve a ver también sale corriendo y baja a buscarlo. Nosotros vamos detrás, mientras le explico a F. que eso no se hacía. Sube Francisco y me dice que no le dé el cuento porque lo tira. Yo le digo que no lo hará porque habíamos estado hablando sobre esto y él iba a aprender a hacerlo bien. Se lo da y entramos de nuevo al aula. Ana, la práctica, deja el rincón de la PLASTILINA y lee con F. otro cuento. Cerca en otra sillita está Tamara con otro libro... Nos despedimos. Al acercarse F. a Lola le agarra los pelos.

Ana y yo le reprendemos y Lola dice que es que hoy están todos algo más nerviosos y alborotados. También lo habíamos apreciado nosotras aunque no lo habíamos comentado hasta ahora. F. abraza a Lola.” (Plantilla diario, 184)

“Al llegar a la fábrica nos recibe el carnicero (padre de Iván) y un grupo de madres, de la APA del colegio. Nos saludamos y el primero reparte gorros de papel. Todos los niños/ as se los ponen y a los adultos nos dan una bata de plástico y un gorro. F. no sale de su asombro y nos mira a todos/ as detenidamente extrañado. Junto a todos los niños/ as, pasa por las distintas dependencias viendo los productos, las habitaciones, frigorífico y el lugar donde preparan los embutidos en directo, para que veamos todo el proceso de preparación de salchichas desde el inicio, echando los trozos de carne a la picadora, batiendo las especias e incorporarlas a la carne picada, cogiendo las tripas para rellenarlas con la carne de las salchichas con la máquina, al apretar una palanca, que algunos niños impulsaron, entre ellos A. Después la tira larga de salchicha pasaba por otra máquina para partirla atándolas con hilos y que se activaba con la rodilla. Entre otros niños/ as que realizan esta acción participan también F. y A. F. se porta extraordinariamente bien. Mira todo, sonríe, está tranquilo, no manifiesta ninguna conducta de hiperactividad. Cuando volvemos Ana y yo lo comentamos. Ha requerido menos supervisión incluso que A. o cualquier otro niño de las aulas. De hecho se produjo un incidente de pelea entre un niño y una niña de las aulas de infantil. Viéndolo con su gorro, emitiendo sus sonidos guturales de alegría, sonriendo, M. Ángeles que está enfrente, profesora de otra aula de infantil del “S. Luis”, nos manifiesta a Lola y a mí, refiriéndose a F.: “¡Hay que ver, los ves así con todos los niños, y como uno más, ya no los ves distintos!”. Yo le digo que esa apreciación inicial la tenemos por no estar acostumbrados a verlos entre todos los niños/ as como cualquier otro, y como consecuencia de su aislamiento para su atención educativa aparte, segregados de la dinámica general. Pero que una vez que los tratas y los tienes todos los días cercanos, pierdes la visión de cómo si se tratasen de niños especiales, o muy diferentes al resto. Para apreciar (querer), lo primero que se necesita es conocer, y para conocerlos, hay que entrar en contacto con ellos y tenerlos cercanos y no apartados, segregados como casos especiales. Después las salchichas las echa el carnicero a una gran caja de plástico blanco y pide la colaboración de los niños/ as. F. y A. se suman contentos a la tarea... Al acercarnos al desvío del colegio “S. Luis” vemos el cartero con su moto, que selecciona algunas cartas parado en el borde de la acera. Le digo a F.: “F., saluda a nuestro amigo el cartero, dile hola, hola” (haciendo el gesto de saludo-Sistema Schaeffer). Él sonríe y ejecuta el gesto con mi ayuda física. A. lo saluda verbalmente. Sonreímos y nos despedimos. Seguidamente el resto del alumnado y profesores/ madres del C. P. ”S. Luis” se dirigen a cruzar la plaza de enfrente de su colegio y F., A., Ana y yo seguimos hacia arriba camino del CE, momento que aprovechamos para despedirnos y decirnos “adiós” verbalmente entre sí, con alegría y movimientos de las manos.” (Plantilla diario, 186)

“M. Ángeles hace mención de la significación que tuvo para ella la expresión de Francisco (alumno del C.E.E), sus manifestaciones y su conducta en la visita a la fábrica de embutidos, verlo contento y aplaudiendo entre todos los niños, igual que los demás.” (Plantilla entrevistas, 13)

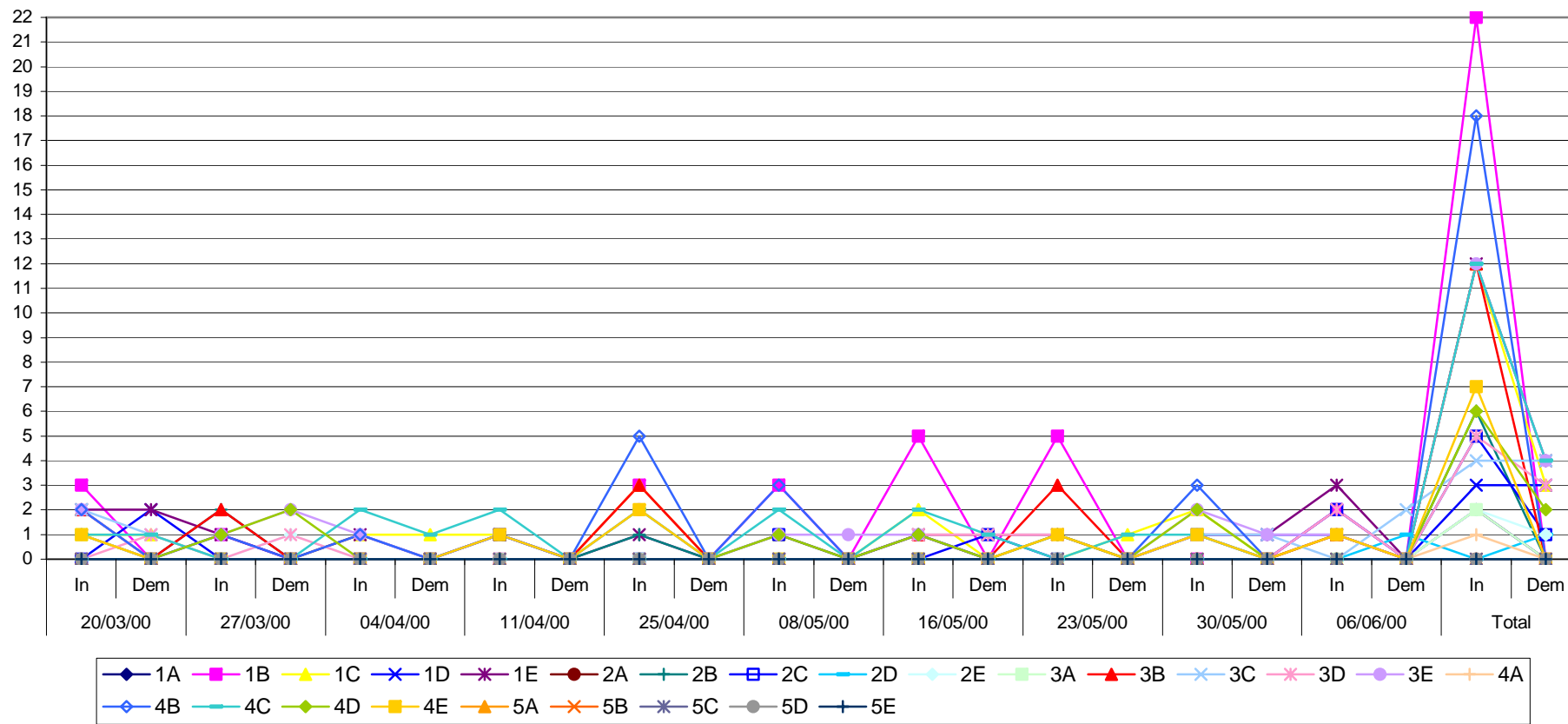
Francisco en aula de CO

	20/03/00		27/03/00		04/04/00		11/04/00		25/04/00		08/05/00		16/05/00		23/05/00		30/05/00		06/06/00		Total	
	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem
1A	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0
1B	3	0	1	0	0	0	0	0	3	0	3	0	5	0	5	0	0	0	2	0	22	0
1C	1	1	0	0	1	1	1	0	3	0	1	0	2	0	0	1	2	0	1	0	12	3
1D	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	3	3
1E	2	2	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	3	0	12	4
2A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2B	1	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	6	0
2C	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	2	0	5	1
2D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
2E	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	1
3A	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0
3B	2	0	2	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	3	0	0	0	1	0	12	0
3C	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	2	4	4
3D	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	2	0	5	3
3E	2	0	1	2	1	0	1	0	2	0	1	1	1	0	0	0	2	1	1	0	12	4
4A	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
4B	2	0	1	0	1	0	1	0	5	0	3	0	1	0	1	0	3	0	0	0	18	0
4C	1	1	0	0	2	1	2	0	2	0	2	0	2	1	0	1	1	0	0	0	12	4
4D	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	2	0	0	0	6	2
4E	1	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	7	0
5A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	20	8	9	6	6	2	10	0	22	0	12	1	16	4	14	2	18	4	16	3	143	30

Claves:

1 = Imitar movimientos amplios 2 = Imitar mov. de miembros 3 = Imitar mov. finos de manos 4 = Imitar mov. finos con objetos 5 = Imitar mov. fonoarticulatorios
A = No cooperación B = Guía o ayuda manual C = Instrucciones D = Recordatorio E = Autonomía

Francisco en aula de Centro Ordinario



Claves:

- 1 = Imitar movimientos amplios 2 = Imitar mov. de miembros 3 = Imitar mov. finos de manos 4 = Imitar mov. finos con objetos 5 = Imitar mov. fonoarticulatorios
- A = No cooperación B = Guía o ayuda manual C = Instrucciones D = Recordatorio E = Autonomía

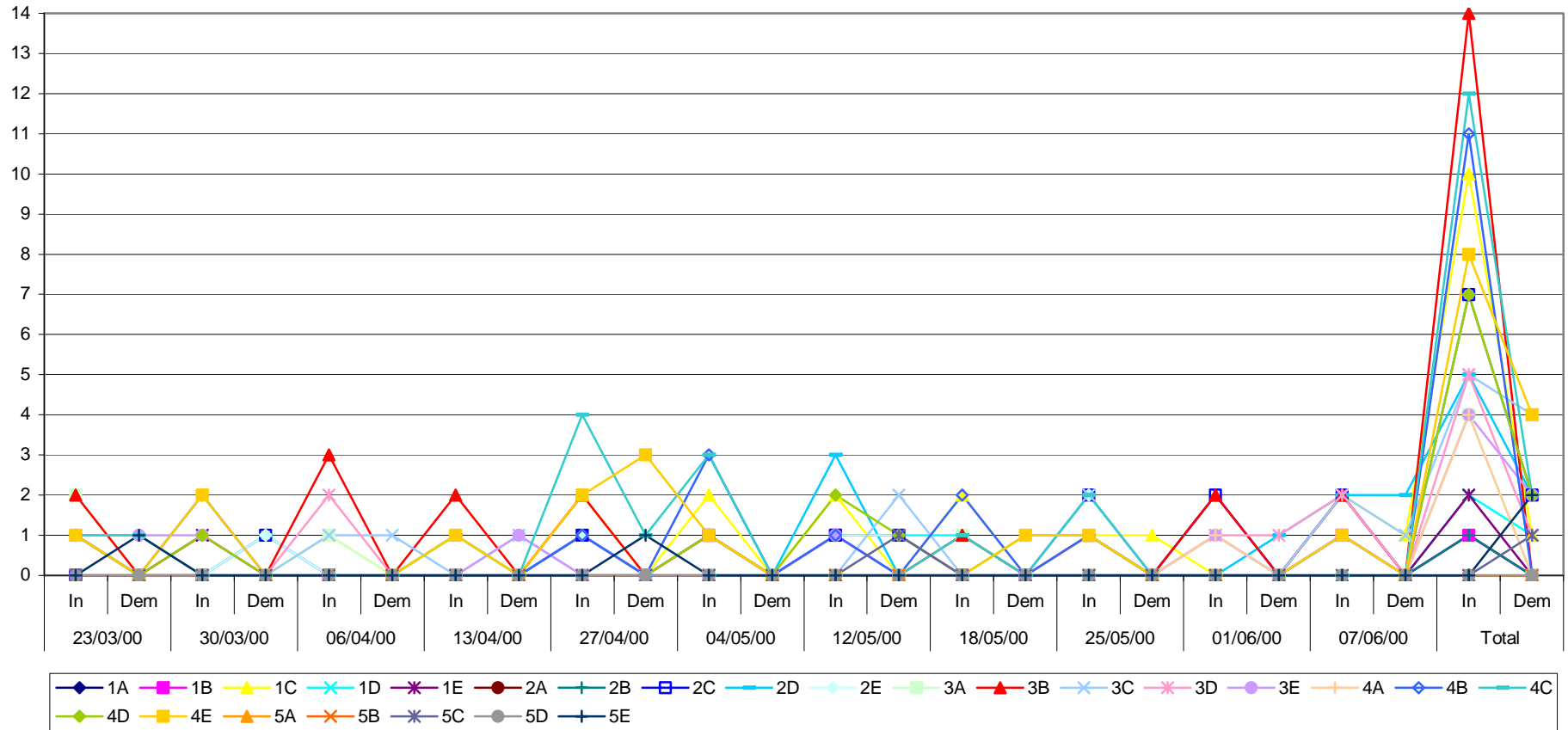
Francisco en aula de CE

	23/03/00		30/03/00		06/04/00		13/04/00		27/04/00		04/05/00		12/05/00		18/05/00		25/05/00		01/06/00		07/06/00		Total	
	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem	In	Dem
1A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
1B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
1C	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	2	0	2	0	2	0	1	1	0	0	2	1	10	1
1D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1
1E	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0
2A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2B	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
2C	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	2	0	2	0	2	0	7	2
2D	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	1	2	2	5	2
2E	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	2	0	1	0	1	0	7	2
3A	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	0
3B	2	0	0	0	3	0	2	0	2	0	1	0	0	0	1	0	1	0	2	0	2	0	14	0
3C	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	2	0	0	2	0	1	0	2	1	5	4
3D	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	2	0	5	1
3E	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	4	2
4A	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	4	0
4B	1	0	2	0	0	0	0	0	1	0	3	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	11	0
4C	1	1	0	0	0	0	1	0	4	1	3	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	12	2
4D	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	1	0	1	1	0	0	0	0	0	7	2
4E	1	0	2	0	0	0	1	0	2	3	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	8	4
5A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
5D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5E	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Total	14	3	7	3	8	1	6	2	14	5	15	0	13	7	8	2	16	1	9	2	19	4	110	26

Claves:

1 = Imitar movimientos amplios 2 = Imitar mov. de miembros 3 = Imitar mov. finos de manos 4 = Imitar mov. finos con objetos 5 = Imitar mov. fonoarticulatorios
A = No cooperación B = Guía o ayuda manual C = Instrucciones D = Recordatorio E = Autonomía

Francisco en aula de Centro Específico



Claves:

1 = Imitar movimientos amplios 2 = Imitar mov. de miembros 3 = Imitar mov. finos de manos 4 = Imitar mov. finos con objetos 5 = Imitar mov. fonoarticulatorios
 A = No cooperación B = Guía o ayuda manual C = Instrucciones D = Recordatorio E = Autonomía

Francisco fue uno de los niños para el que se estableció la observación externa de las mismas conductas sociales básicas y en el mismo contexto educativo (aula) que las de Carmen. Las tablas con los registros de estas conductas dentro del aula regular del CO y en el aula específica del CE nos dicen que es un niño más activo que Carmen, ya que aunque recibe frecuentemente ayuda física o guía manual (criterio B) en la mayoría de las conductas, también realiza estas conductas por los otros criterios D y E en cada conducta.

Cuenta con diez días de registro en el ambiente del aula ordinaria del CO y con once en el del aula específica del CE. Teniendo en cuenta la totalidad de conductas, vemos que se da la tendencia general que se observaba también en Carmen hacia un número mayor de conductas y frecuencia de las mismas en el aula regular del CO, pero esta tendencia no es tan clara como en el caso de ella, en el que se daba en todas las conductas menos en la cuatro, siendo la cinco inexistente en ambos contextos CO/CE. Ahora bien esta tendencia no se da en todas las conductas en particular:

La cinco porque no se da en ningún contexto, es una conducta ausente.

La cuatro, no se ve diferencia.

La tres se ve diferencia atendiendo al último criterio, autonomía, por lo que se convierte en conducta espontánea del niño.

En la uno se ve la mayor diferencia, dándose con mayor frecuencia en el CO en donde también esta conducta se convierte en espontánea (criterio E alto en el aula ordinaria del CO).

La dos por el contrario se ha dado con menor frecuencia en los criterios D y E en el aula ordinaria del CO que en el aula específica del CE.

CASO 5. ALBERTO.

Datos de identificación general.

Alberto tiene 4 años. Su padre tiene 44 años y trabaja de corredor de seguros. Su madre es agente de seguros y tiene 38 años. Tiene una hermana seis años mayor que él. Es un niño aparentemente bien aceptado por la familia.



Historia escolar.

Antes de estar escolarizado en centro específico recibió atención temprana en consulta privada de psicología. También ha estado en guardería desde que tenía solamente unos meses de vida. Está escolarizado en CE desde el curso 99/00.

Estado evolutivo general del alumno.

Alberto alcanza una edad de desarrollo de 30 meses aproximadamente en la prueba Brunet-Lezine, obteniendo un perfil bastante homogéneo. Es, por tanto, el alumno con mayor cociente de desarrollo de todos los alumnos del centro específico implicados en la experiencia “Escuela Compartida”.

Desarrollo evolutivo por áreas.

Sensorial.

Su nivel perceptivo visual está alterado, necesita gafas. Presenta estrabismo convergente.

Discrimina los colores básicos de manera estable. Titubea y comete algunos errores cuando tiene que discriminar entre colores de la misma gama cromática como distintos tonos de azules, verdes, etc.

Respecto al sentido del gusto, responde a los diferentes sabores diferencialmente, teniendo más dificultades para reconocerlos o nombrarlos.

Aparentemente su sistema auditivo no presenta signos de alteración funcional. Responde a los sonidos consistentemente con respuesta de orientación, localiza con acierto su origen y, casi siempre, su procedencia.

Motricidad.

Tiene superadas las habilidades relacionadas con los movimientos básicos del cuerpo, sentarse, arrastre, gateo, levantarse y caminar. Sube y baja escaleras autónomamente.

En motricidad fina se caracteriza por tener adquiridas las habilidades implicadas en agarrar y sostener objetos, alcanzarlos, arrojarlos, ensartar clavijas y

apilar objetos. Para el uso correcto de los diferentes útiles escolares necesita supervisión y, a veces ayuda o guía manual.

Imagen corporal.

Localiza o identifica las partes importantes (cabeza, piernas, brazos, barriga, etc.) de su propio cuerpo o de otra persona tanto en vivo como en representación -foto o dibujo- y las partes de la cabeza. Su precisión es menor cuando se trata de reconocer las partes de las extremidades o las articulaciones.

Conoce su propio sexo cuando se le pregunta y diferencia también el sexo de otras personas conocidas, aunque con algunos errores.

No tiene conciencia del uso básico de las partes del cuerpo.

Socialización.

Tiene adquiridos los procesos básicos de socialización: conducta receptiva y búsqueda de atención.



Sabe imitar lo que hacen y dicen otras personas con bastante precisión.
Sabe mantener interacciones con otras personas con y sin objeto mediador.

Autonomía personal.

Alberto no tiene adquirido el control de esfínteres diurno.

Utiliza la cuchara y el tenedor, aunque necesita ayuda para utilizarlos correctamente.

Todavía no utiliza el cuchillo.

En cuanto al aseo personal, es colaborador pero necesita ayuda para lavarse y asearse las manos, cara, dientes, para peinarse, etc. lo mismo que para vestirse y desvestirse.

Cognición.

Alberto puede emparejar algunos objetos y dibujos.

También está iniciándose en saber clasificar según la forma, tamaño, longitud, grosor y textura siempre que estén los objetos presentes.



No clasifica según un concepto determinado o estando los objetos ausentes.
No comprende todavía relaciones tales como menor que, igual, mayor, etc.
No reconoce letras ni números impresos.

Comunicación.

Tiene adquiridas y consolidadas las habilidades y conocimientos implicados en la comunicación no verbal: utiliza y responde a gestos, señala, sigue instrucciones, responde a preguntas señalando, etc.

Su comunicación es fundamentalmente oral. Se expresa en holofrases, llegando a utilizar expresiones de 2 ó 3 palabras esporádicamente.

Su lenguaje receptivo se caracteriza por atender sistemáticamente a su nombre, responde a distintos patrones de entonación (pregunta, enfado, alegría...), comprende el nombre de las personas familiares, juguetes y objetos corrientes. También puede comprender algunos pronombres y conceptos espaciales y cuantitativos muy elementales.

Características de su participación en la actividad educativa de la experiencia Escuela Compartida.

Alberto asistió al aula de educación infantil (de cinco años) del CO los jueves y viernes a primera hora de la mañana hasta las 11h. y los miércoles al recreo de este colegio vecino con el alumnado de toda la etapa de educación infantil y tres niños/ as del CE “Princesa Sofía”. Con la participación en esta experiencia se le ha facilitado también a él el acceso a entornos cada vez más normalizados, diversos y amplios, incluso dentro del propio centro específico, a través de su asistencia al taller de costura los lunes por la tarde que ha subido el aula de infantil del CO colaborador con la experiencia al CE para realizar actividades en el taller citado y en el de cerámica. En estas sesiones de trabajo manual realizó las tareas propuestas por la profesora del taller de costura al igual que el resto de sus compañeros/ as del CO, entre ellas unos pompones de lana para confeccionar “pollitos”. La profesora responsable de este taller le hizo saber a la coordinadora que la respuesta de Alberto en su taller fue similar a la del alumnado del CP “S. Luis”, aunque tal vez había notado en algún momento que éste ponía de manifiesto conductas de llamada de atención, mientras que los demás seguían más en lo suyo, más concentrados en sus tareas.

Fue el único alumno que participaba en la experiencia “EC” no siendo un alumno de la tutoría de la coordinadora en el CE sino de otra aula específica del centro asignada a una profesora que a su vez era miembro del GFC “EC”. Con su participación en dicha experiencia Alberto al igual que el resto de sus otros cuatro compañeros/ as del CE disfrutó de una tendencia normalizadora en su atención educativa de forma sistemática, consistente en una educación combinada entre el CE “ Princesa Sofía” y el CP “S. Luis”.

Su adaptación al trabajo y clima social del aula y recreo del CO ha sido muy satisfactoria. Valorada de esta manera por algunas de las distintas profesoras del CO que han participado directamente en la experiencia “EC”. Y a pesar de ser un niño tímido paulatinamente fue abriéndose y rompiendo su grado de timidez en los nuevos contextos educativos compartidos del CO.



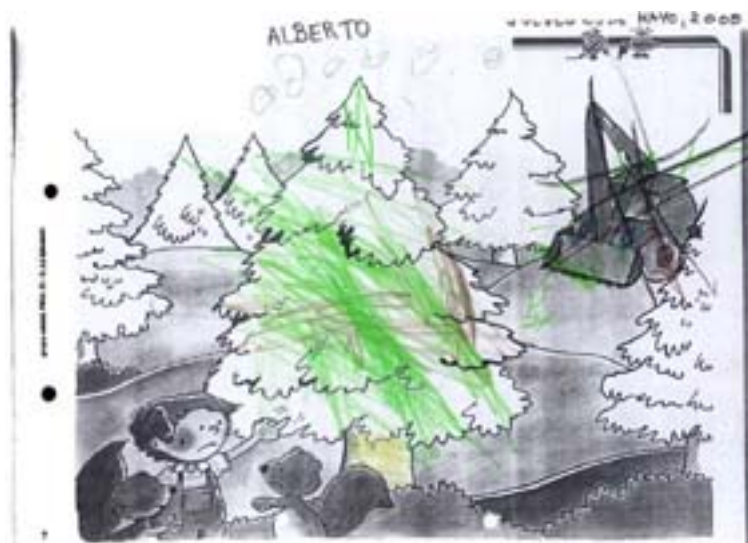
Dentro del aula ordinaria no ha precisado una ayuda o atención especial por parte de las profesoras que allí estábamos y que desarrollábamos una intervención docente colaborativa orientada a todos los niños/ as del aula en ese momento. Observaba con atención todo cuanto acontecía a su alrededor e imitaba con frecuencia algunas de las expresiones o conductas de otros compañeros/ as.

Ha ido poniendo de manifiesto una autonomía creciente con el paso del tiempo en las distintas actividades comunes o generales que eran desarrolladas por el grupo aula en los distintos ambientes educativos del CO: Asambleas, trabajo individual en la mesa, rincones de actividad y juego, uso de la biblioteca, recogida del material escolar, psicomotricidad, educación musical y ritmo, educación religiosa, juego libre en los recreos, salidas al entorno y visitas, desayuno...

No necesitó la elaboración de una ACI, siendo suficiente para conseguir su papel activo de manera satisfactoria en la dinámica común o general del aula ordinaria, la adaptación que de los distintos elementos de la programación correspondiente a cada unidad didáctica que la tutora de dicha aula proporcionaba a la profesora del CE, programa de trabajo “EC”, realizaba el Grupo de Formación en Centros “Escuela Compartida”.

Se ha relacionado bien, estableciendo lazos afectivos con la profesora tutora del aula ordinaria, con Ana la práctica que nos acompañaba desde el centro específico y conmigo, que no era su profesora en el CE, así como con los niños/as del aula del CO, haciendo patente un aprecio especial y recíproco con su amigo Kevin, el cual con frecuencia se levantaba a saludarlo y llamarlo para que se sentara a su lado cuando nosotros llegábamos al aula.

En el recreo también se ha relacionado mucho con Kevin jugando con frecuencia a los coches, así como con su amigo y compañero del aula colaboradora, Juan Carlos.



Se le notaba a gusto, integrado y contento con sus compañeros/as del aula ordinaria en las distintas actividades compartidas. Esta apreciación tuvo oportunidad de constatarla su tutora en el CE cuando el aula de infantil subió a nuestro colegio con motivo del “Día de convivencia y desayuno saludable de la EC” y posteriormente se lo comentó a la coordinadora.

En los desplazamientos caminando entre los dos colegios iba y venía con alegría y dicharachero, mostraba una actitud especialmente curiosa y continuamente preguntaba: “¿Esto qué es?”.

A modo de ejemplo de todas estas afirmaciones presentamos los siguientes discursos:

“Llegamos Alberto y yo a la aula, están en corro-asamblea. Saludamos, lo presento. Alberto está rezagado, tímido, se pega más a mí de lo habitual y no se me quiere separar a la hora de sentarse entre los niños/as de la asamblea, así que lo tomo en brazos y me siento en su silla y él encima de mí. Al llegar y presentar a Alberto y decirles que “habla pero está cortadillo y le da vergüenza, porque es el primer día que los ve y todavía no los conoce y es tímido. Cosa que no le pasa a F., que como no habla, muchas veces toca a alguno para llamar su atención porque no puede llamarlo y se puede pensar que le pega, y no es así” (explicando así alguna conducta del día anterior), uno de los niños se dirige a mí y me dice, cuando yo les comento que Alberto tiene la misma suerte que ellos, que pueden hablar: “¡Pues tú no tienes mucha suerte, porque

pocos de tus niños pueden hablar!”. Yo le respondo que no tengo poca suerte, porque aunque algunos de mis niños no hablen, sí aprenden cosas y además sí tengo suerte “porque yo quiero mucho a mis niños y me gusta ocuparme y enseñarles a ellos”. Se continua el diálogo, el ejercicio de expresión oral sobre el trabajo a realizar seguidamente en el ámbito individual... Alberto participa de todas las actividades igual que el resto del aula y María (que también estaba ese tiempo hoy allí), tranquilo, sin levantarse del sitio, ni precisar atención constante o continuada de ninguna de las 2 profesoras. Lola le había preparado su “ficha- fotocopia de trabajo igual que a todos”. (Plantilla diario, 8)

“A. inicia su trabajo individual (guantes) calcados por Lola... Mientras yo me senté en otra mesa ayudando a María en su trabajo individual. Al mismo tiempo, A. pintaba los guantes, al acabar le pongo el nombre al dibujo (GUANTES), y nos dice el nombre de su dibujo y dónde se ponen los guantes (manos). Metemos las sillas debajo de las mesas, recogemos y nos vamos con la Sta. Belén al aula de música. A. participa y disfruta dando muestras de alegría tanto en sus movimientos corporales como con sus gestos con las actividades propuestas por Belén. En algunas ocasiones es ayudado-dirigido (guía manual-corporal) por Belén o por mí.” (Plantilla diario, 10)



“Nos vamos cada niño a nuestro sitio y cogemos el cuaderno de trabajo, la caja común de colores y rotuladores para el grupo de la mesa (3 mesas). Empezamos el trabajo. Ella va a fotocopiar el trabajo para los niños que no tienen cuaderno –A. y otros niños de otra clase que ese día estaban con ella por la falta de su profesora habitual-. Me quedo con la aula, empezando, los que pueden su trabajo individual. Viene Lola y entre las 2 atendemos a la aula, procuro no estar al lado de A. y su mesa, roto por todas, cuando A. ha terminado y recogido su trabajo en el archivador, puesto su silla bien, se va con el grupo de niños/ as que ya habían terminado y habían pasado al rincón de la BIBLIOTECA, en la zona de la aula con suelo de corcho y leían sentados en el suelo los cuentos que libremente cogían. Él coge un cuento y se junta con otros, mira el suyo y los del vecino, interactuando con gestos, señalando con el dedo y hablando. Allí cerca está Lola, yo me siento en la mesa de María y la ayudo a trabajar (guía manual en

algunos momentos)... Vamos hablando y realizamos la primera parada en los perros del cortijo cercano al colegio, “cruzamos la calzada mirando a los dos lados, parándonos si vienen coches, motos u otros vehículos que nos puedan pillar y cruzándola si no viene ninguno”, vamos fijándonos en el buzón de correos, comentando su utilidad (para qué sirve), en los albañiles que trabajan construyendo unas casas; saludando a otros viandantes e intercambiando algún diálogo corto en alguna ocasión (señoras mayores vecinas que limpian el polvo de ventanas o pasean, están en la puerta, otros niños, estudiantes del instituto y otros colegios cercanos), despidiéndose de vehículos que se alejan, preguntando “¿esto qué es?”.” (Plantilla diario, 20)

“A. cuando le toca se levanta y hace sonar sus maracas mirando muy atento a sus compañeros, a todos, a mí y a Lola, que le ayudamos diciendo lo que tiene que decir “yo me llamo A.”, en 2 ocasiones, él repite el movimiento de las maracas pero no abre la boca... Mientras A. está tranquilo en su sitio observando y escuchando... En ese momento entra la profesora de religión (Dori). Lola nos presenta, le explica un poco que voy a quedarme en sus actividades con A. y C. Lola sale de la clase. Dori... Veo el trabajo de A. que en una ocasión se levanta de la silla correteando y le digo que hay que terminar el trabajo y lo siento. Voy con C. Cuando se acerca el final de la hora de religión me acerco a A. y le pongo su nombre, le digo que le dé la ficha a Dori, nos acercamos a ella y se la entrega. Le dice que está muy bien y que la va a poner en su clase en la pared con las de los demás compañeros.” (Plantilla diario, 22)

BERTA
61100



“Saco del bolsillo de su chaquetón la tarjeta y le digo a Alberto que se la enseñe a los amiguitos/ as y a la Sta. Lola. Al verla, Lola lo llama cogiéndolo en brazos, mientras estaban en asamblea, (acababan de terminar el cuento de la siguiente unidad didáctica “BERTA ESCRIBE UNA CARTA”, título que también estaba escrito en la pizarra con letras mayúsculas y minúsculas... Lola le pregunta qué pone en la tarjeta

que ha traído, mientras le dice que la levante para que la vean bien todos sus compañeros. Alberto no habla, ni contesta a las preguntas de Lola, pero enseña la tarjeta y se queda quieto en sus brazos, observando atento a todos. Lola dice, pregunta a todos, qué nombre está escrito en la tarjeta. Al mismo tiempo contesta un grupo de niño/ as que “Alberto”. Lola aprovecha la situación generada con la tarjeta para iniciar una actividad relacionada con las letras y lecto-escritura, preguntando niño por niño, que mire bien la tarjeta a ver qué le dice ésta a cada uno. Una alumna dice que lleva una “A” como mi nombre Ana, otro que lleva la “A”, seguida de la “L” como en mi nombre Alfonso, Lorena dice que tiene la “E”, como el mío..., así hasta que todos se han pronunciado sobre el tema. A continuación le dice a Alberto que vamos/ van a repetir el cuento que acaban de contar “BERTA ESCRIBE UNA CARTA”, pero que en esta ocasión lo iban a contar los niños, mientras ella enseñaba las láminas. Alberto describe algunos elementos que aparecen en el dibujo de una de ellas. Seguidamente Lola explica en qué va a consistir el trabajo individual que íbamos a desarrollar a continuación... Al llegar Lola reparte las fichas. Llega María con su madre, tarde, se sienta en su mesa con Ana, Juan A.,... y Lola se sienta a su lado a trabajar, contándole el cuento y ayudándole con su libro de trabajo. Yo me coloco al lado de Alberto, lo primero que hacemos es ir a la mesa de Lola a que él busque su tarjeta para que se fije e intente escribir su nombre con el lápiz. Primero yo se lo escribo con letras mayúsculas, luego él se fija y realiza los trazos donde se supone va escrito su nombre. “¡Muy bien Alberto, has escrito tu nombre!”. Ahora dime quién es ésta, “¿es Berta?”, Berta dice él. “¡Muy bien!”. Elige una profesión en la que quiera trabajar Berta cuando sea mayor, la que más le guste, la que tú quieras. Señala varias y termina diciendo que la de “peluquera”. Colorea el dibujo con rotuladores, para las distintas partes del dibujo cojo yo dos que puedan ser apropiados por sus posibilidades de semejanza a la realidad, para que él elija uno. Casi todo el trabajo lo hace sólo, únicamente en alguna ocasión tengo que ayudarlo con guía manual, sí tengo que requerirle que continúe trabajando, pues se distrae mirando a un sitio y a otro. Él interacciona conmigo, pregunta “¿esto que es?”... Cuando se deja el cubo de los rotuladores de la mesa en el centro le digo la palabra “rotulador” y él la repite. “¡Mía, mía, se pone!”, le quita el tapón y me enseña cómo lo coloca él sólo en su sitio, en la parte trasera del rotulador encajándolo para que no se quede suelto. “¡Muy bien!” y sigue trabajando. Al acabar le digo que vamos a escribir la palabra “PELUQUERA”, que es la profesión que ha elegido para colorear, primero la escribo yo y luego coge el lápiz y le solicito que la escriba él. Se queda quieto, le digo que la escriba, que la intente escribir como lo he hecho yo, fijándose de la que yo he escrito. Hace algunos trazos. “¡Muy bien, campeón!”. Ahora vamos a guardar el trabajo en su sitio, vamos a coger tu archivador, lo cogemos y lo lleva a su mesa. Kevin que estaba buscando el suyo, se acerca a su mesa y le dice que él lo ayuda a meter la ficha en el archivador. Lo hace. Yo se la vuelvo a sacar, la vuelve a meter, la vuelvo a sacar y le digo que ahora lo va a hacer Alberto solito. Él lo intenta y entre todos la guardamos. Colocamos el archivador en la estantería. Son las 10 h. – 45 m, hora de lavarse las manos e ir al cuarto de baño, antes de desayunar. Les echo jabón a Kevin y Alberto, que siguen juntos y les digo que hoy no los acompaño al cuarto de baño que vayan solitos. Lola que está próxima, dice que hoy los acompaña ella. Yo me quedo con los demás niños/ as en la aula. Se secan las manos, cogen cada uno su desayuno y se sientan a desayunar.” (Plantilla diario, 38)



“Nos asomamos, pregunto “¿se puede?”. Están en posición de asamblea, delante de la pizarra. Nos saludamos... Nos levantamos y colocamos las sillas en las mesas. Se sientan. A. se dirige solo a la mesa en la que habitualmente se sienta, la azul, con Alfonso, Daniel y Lorena. A. le calco parte de la ficha preparada para todos sobre el número 6, (un 6 grande para colorear con la pintura morada y pincel, junto a otros cinco números 6 de puntitos –preescritura-, en total seis números 6, para contar hasta seis). Me pongo a su lado y le digo que lo primero que tenemos que hacer es escribir su nombre, para ello vamos a buscar su tarjeta de la caja de las tarjetas, le indico la suya después de que coge varias y mira otras. La coge y le pregunto: “¿qué pone en esta tarjeta?”. A. se queda callado e inicio la ayuda verbal diciéndole “Alber...”, “to” dice él Dilo todo tú, “¿qué nombre hay escrito en esta tarjeta?”, A. dice su nombre entero, él sólo con su pronunciación. Alfonso dice: “A. sí habla”, le respondo: “sí, tiene suerte como vosotros, puede hablar, y si no habla más es porque es le da vergüencilla, es tímido y vergonzosos pero puede hablar. C. no tiene esa suerte”. “Ya”, responde Alfonso, “C. sólo habla un poco, sólo que un poco”. “Sí, no tiene tanta suerte concluimos/ comentamos asintiendo los dos”. A continuación le digo a A. que fijándonos en la tarjeta vamos a escribir lo primero en la ficha del número 6 su nombre. Él coge un lápiz sin punta. Le pedimos el sacapuntas a Lola, vamos a la papelería y saco punta, él mira atento, yo le digo que mire cómo se hace para aprender él, ahora “dale el sacapuntas a la señorita Lola”. Se lo da y se sienta. Con ayuda física, guía manual le ponemos el nombre “ALBERTO”. Después le digo que lo intente escribir él sólo. Garabatea debajo de “ALBERTO”. Ahora vamos al rincón de la pintura y le pregunto si quiere pintar el 6 grande con el dedo o con el pincel. Elige el pincel, contento y sólo empieza a pintar, únicamente le ayudo con guía manual de forma muy puntual en 1 o 2 ocasiones. Cuando acaba se lo enseñamos a Lola y lo cuelgo de la cuerda y con pinzas para que se seque, con los de los demás niños que ya lo habían terminado. Se sienta en su mesa y Lola se pone a su lado... Lola ayuda a A. a realizar el 6 de plastilina morada, que ya habían hecho los otros niños, antes de nuestra llegada... Lola me dice que vea el 6 de plastilina que había hecho A. Le pregunto “¿quién es este, cómo se llama este número?”. A. responde él sólo “seis”. “¡Muy bien!” le dice Lola, “¡Muy bien campeón!”, y un beso que le doy yo.” (Plantilla diario, 40)

“Me acerco a A. que se había levantado a coger los rotuladores y veo que al igual que M. había dibujado, pero sin ayuda física, a papá en su trabajo, la única

indicación que le hice antes de irme con M. fue una instrucción verbal: “¡ venga, A., dibuja a papá con muchos papeles, los papeles con los que trabaja encima de la mesa!”. Él comenzó y no paraba. Primero con el lápiz, luego pintando con alguna cera y sobre todo muchos rotuladores. Cuando me volví a acercarme al final le sugerí buscar su tarjeta para escribir su nombre en el trabajo y le ayudé con guía manual a escribirlo. Debajo lo escribe él sólo (garabateo)... A. le digo que vaya al rincón de la biblioteca un rato. Elige su cuento de siempre. Lola dice que se lo lleve al CE unos días. Le digo que mejor se lo quede allí, así entre otras cosas, éste le sirve para venir a su aula más contento y motivado.” (Plantilla diario, 49)



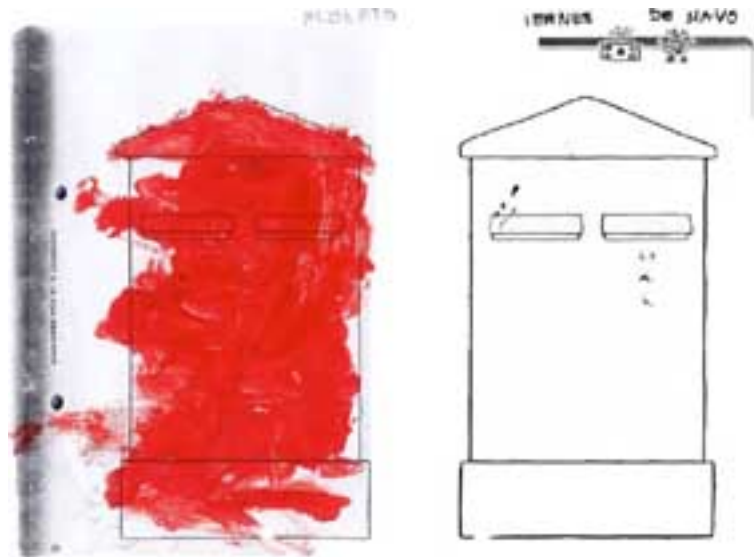
“Lola llama a A. y lo sienta en sus piernas, para que vea las fichas de trabajo de los libros de los niños/ as a los que ella atiende desde su silla del rincón de la biblioteca. Al acercarse A. a Lola pasa por la alfombra de corcho. Se tira al suelo con la cabeza sobre un trozo roto de corcho y lo observa atento. Se levanta y sigue hasta Lola. Le comento a Lola el hecho de cómo ha ido a ver el trozo de corcho roto el día anterior por Adrián, mientras sus compañeros imitaban las acciones de las profesiones de sus padres. Hecho que provocó que Lola interviniera llamándole la atención a Adrián requiriéndole que se pronunciara sobre el por qué de esa actuación suya. Él quedó callado, en silencio. Y lo puso a su lado regañándole, explicándole la necesidad de todos de contribuir al buen mantenimiento de la alfombra y todo el material de la clase, con lo cual la actividad de los niños/ as sobre las profesiones quedó interrumpida unos minutos. Estaba claro que A., que en ese momento estaba sentado encima de sus piernas, comprendió y se enteró del hecho y de los comentarios que éste provocó por parte de Lola... A. participó con bastante autonomía por observación de los demás compañeros, si bien, Belén le daba una atención y apoyo físico puntual en alguna ocasión. Un par de veces intentó cambiar su instrumento musical por el del compañero/ a de al lado, pero le expliqué que no podía ser. Él hizo gesto como de enfado e incluso llegó a dejar el suyo sobre la mesa, no queriendo continuar con la actividad. Éstas reacciones duraron muy poco, a los segundos seguía las indicaciones que se le daban... A. con el resto de los niños/ as solos. En el aula Belén les echa jabón y salen al cuarto de baño a lavarse las manos. A. va sólo por delante. Todos los niños al poner en contacto las manos con el agua expresan: “¡qué fría, qué frío!”, oigo también a A. decir “frío”... A. ya estaba allí, había llegado con el grupo de niños/ as con los que había ido al cuarto de baño. Cada

uno coge su desayuno y se sienta en su sitio a comer. Le doy el desayuno a A., pero hoy no quiere comer nada... entra Lola al aula y nos hace a Belén y a mí el siguiente comentario: “desde luego, es que A. y M. podían perfectamente ser alumnos de una aula de educación especial en un CO”. (Plantilla diario, 51)

“... A. y F. se unen al grupo de Juan A. y Francisco y Kevin que empiezan a jugar a llenar/ cargar un carrillo con piedras. Pasan el recreo sin provocar ningún incidente especial... A. siempre próximo a nosotros ve lo sucedido y se acerca, menos expresivo y le tiende también los brazos y se abrazan. Lola me comenta que le gusta verlos con esa actitud porque quiere decir que lo pasan bien en su aula... Nos despedimos y nos vamos. F. y A. salen del patio como habíamos llegado, cogidos de la mano y yo a su lado.” (Plantilla diario, 57)

“Me coloco detrás de M. y A. que siguen de forma autónoma casi todo el trayecto las indicaciones que daban las profesoras y madres. No tengo que ayudarlos cogiéndoles de la mano. No se salen de la fila. Ni adelantan lugares... Hay algún que otro incidente de choques entre niños/ as que corren. Caídas con lloros. En ninguno de estos casos, ni en los incidentes que se comentan a continuación están involucrados A. o M... Yo le digo a Manolo que le dé la mano a A. y voy con ellos, hacia la mitad de la fila. Volvemos por otro camino, que no era el marcado en el mapa. Lola empieza a cantar con su grupo canciones aprendidas previamente en el entorno escolar, mientras avanzamos. A. canta, sin saberse la letra, entona alguna palabra por propia iniciativa. Al rato los niños de la otra aula que formaban la parte trasera de la fila, empiezan a cantar otra canción muy oída, popularmente en la radio (“alé, alé..., La Copa De La Vida”). A. la conoció y la cantaba, empezó a cantar algunos trozos del estribillo “¡alé, alé, alé,!””. Iba contento y riendo. Manolo le soltó un par de veces la mano, pero él hacía por agarrársela bien de otra forma, e incluso cogiéndole del brazo, cuando éste seguía resistiéndose a ir cogido de su mano... A. a veces por propia iniciativa preguntaba “¿qué es esto?”, al ver un tractor, otras veces los nombra él solo como cuando ve “un camión” y al cruzarnos con alguien “¿cómo se llama?”... Al llegar al CO la puerta está cerrada y nos dirigimos al timbre. A. lo nombra, dice “timbre”. Le digo que muy bien, que ahí vamos a llamar para que nos abran la puerta desde el portero automático... En nuestro trayecto de regreso nos encontramos a una señora mayor, que ya va siendo uno de nuestros encuentros habituales durante los desplazamientos entre los colegios, les pregunta mirando a M. y A. que de dónde vienen. Ellos no responden y se quedan mirándola. Yo les animo a que contesten y le digo que venimos del parque. A. dice “niños”, “a jugar”. La señora responde “¡muy bien y ahora al cole!”. A. responde “cole”. Se despiden tanto A. como M. “adiós” verbalmente y gestualmente.” (Plantilla diario, 59)

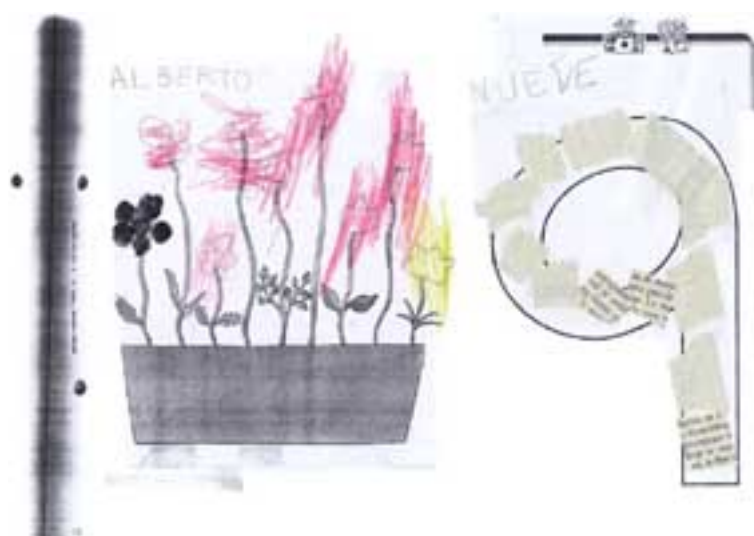
“Dori sugiere a todos que canten la canción que les había enseñado y todos cantan mientras pintan y recortan. A., tranquilo, pinta y escucha... Recogen el trabajo y a los pocos minutos aparece Lola para hacerse cargo de la aula...”. (Plantilla diario, 61)



“Lola se dirige a A. en su saludo. A. los mira a todos atento, pero no suelta palabra. Lola le indica que se sienta en la alfombra de corcho en la que están sentados los niños/ as en corro, conversando en una asamblea. Están hablando del “Carnaval”. Lola les enseña unas fichas de caretas. Las comentan y cada uno/ a va eligiendo la que le gustaría pintar para exponerla en los murales que van a adornar la entrada principal del colegio. Al llegar el turno de A., Lola le pide que elija la que más le guste, entre dos fichas de caretas (un conejo y un indio). Él calla. Yo le digo que señale la que más le guste. Señala al conejo. Seguidamente le requiero que diga su nombre, porque él sabe hablar y sabe que la careta que ha elegido es un conejo. A. repite un sonido semejante a “...ejo”. “Muy bien”, le reforzamos Lola y yo a la vez. Una vez elegido el trabajo. Cada alumno/ a va a su sitio a pintar con ceras gordas y blandas la careta. A. se sienta en la mesa azul, con Alfonso, Lorena, Dani y Azahara. Lola y yo atendemos las demandas de los distintos alumnos/ as de la aula. De vez en cuando me acerco a A. y lo animo a trabajar o le ayudo un poco con guía manual, ayuda física, llevándole la mano. Estando Lola y yo cerca de la mesa verde, oímos algunos gritos/ chillidos. Lola me pregunta “¿quién está chillando?”. Es A. acércate tú y le llamas la atención (le regañas). Ella se acerca y habla bajo a A. y sigue cerca de esa mesa supervisando el trabajo. Yo permanezco cerca de la mesa verde. Más adelante me siento al lado de Alberto y le ayudo a recortar la careta con ayuda física, después de pegar el dibujo en una cartulina, y a picar los ojos para sacarlos. Él me pregunta “¿esto que es?”, 2 veces. Le digo que es un punzón. Él vuelve a repetir 2 veces la palabra “punzón”. Lola está sentada con la mesa verde ayudando a pegar los dibujos en las cartulinas a distintos niños... Llega la hora de desayunar. A. había terminado el trabajo. Otros niños/ as también. Algún otro no. Pero lo dejan encima de la mesa de Lola y van a lavarse las manos. A. va solo (no lo acompaño) al cuarto de baño con el resto de los compañeros. Al entrar a la aula se seca las manos y coge su desayuno. Se sienta a tomárselo. Observa cómo Azahara coge 1 lápiz y pincha el papel de aluminio que protege el zumo. Él hace la misma operación con su batido.” (Plantilla diario, 72)

“Todos los compañeros/ as iban disfrazados. Al llegar nosotros nos sentamos en el corro. Al acabar el monje, se sienta y Lola llama a A. para que se ponga de pie y vaya hasta donde está ella y que lo observen bien todos/ as. Le hace preguntas: “¿De qué vas disfrazado?. ¿Cómo se llama tu disfraz?”. A. calla. Yo le hago las mismas preguntas, pero A. sigue sin contestar. Entonces les pregunto a los demás niños/ as a ver

si saben de qué va disfrazado A. Algunos dicen que de “fresa”, (la verdad es que se puede parecer su disfraz a una fresa por delante), pero le digo a A. que se dé la vuelta. A. lo hace. Y les pregunto a todos que de qué color son las fresas por detrás. Contestan que igual que por delante, rojas. Sigo y “¿de qué color es el traje de A.?”. Verde, contestan. Algunos dicen es “una sandía”. “¡Muy bien!”, les digo, “lo habéis acertado es una sandía”... Después, sentados imitamos ejercicios que inicia Lola de ritmo con palmadas, pitos, golpes en el suelo con los pies, recitando la poesía del “Payaso Soñador”. Ponemos las sillas debajo de la mesa y realizamos imitando los movimientos de Lola ejercicios de psicomotricidad, al ritmo que ella marcaba con un pandero. Al mismo tiempo que en algún momento recitábamos la poesía anterior. Después cada uno/a se sienta en su mesa. Lola y yo les repartimos un folio con la poesía recitada y ella les dice que tienen que dibujar al “Payaso Soñador” al lado derecho, que no hay letras. Con ayuda física por mi parte A. lo realiza. (Plantilla diario, 74)

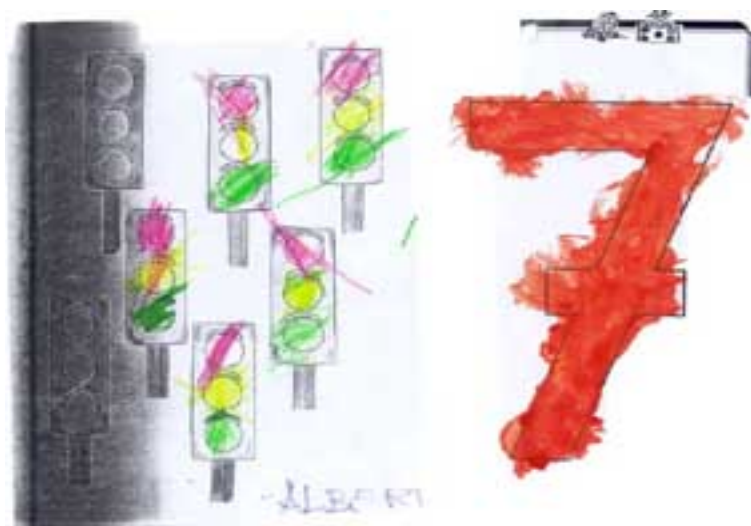


“A. pasa a jugar sentado en el suelo con otro niño a llenar una bolsa de plástico con piedrecillas entre los 2. Después acerco a A. a un grupo de niños/ as (Rocío entre ellas), que había visto jugando con palillos moviendo la arena y piedras que habían mojado, y a los cuales había preguntado lo que estaban haciendo y me respondieron que jugaban “a hacer ríos y montañas”. Le doy un palillo del suelo a A. y Rocío le hace un sitio sobre su neumático incorporándose a la actividad espontánea de aquel grupo. Así sigue jugando entre ellos.” (Plantilla diario, 80)

“Después hacemos un churro largo con las dos palmas de la mano, no vale ayudarse frotando en el suelo de corcho, que entonces, dice Lola, “se mancha”, para darle forma construyendo un número 7, como el de la pizarra. Los niños/ as que lo terminan lo llevan a la estantería donde suelen ponerlos para luego llevarlos a las casas. Cuando A. termina se lo enseña a Lola y ésta le dice que “muy bien” y que lo lleve a su sitio. Avisa a Iván y Alfonso que se habían levantado hacía unos segundos a guardar su número 7 y les dice que esperen a A. para que sepa dónde tiene que colocar su 7 de plastilina. Van juntos y vuelven. Seguidamente, cuando se ha terminado la mezcla de plastilina y el número 7, Lola se sienta en una silla pequeña y en un tape de Cola- Cao, con una cucharilla coge una medida de pintura digital roja y otra de pintura amarilla y la mueve. Todos/ as la miran. A A. no hay que llamarle la atención, está pendiente de la

actividad de Lola... Al hacer la mezcla y tener la pintura naranja preparada, Lola explica a los niños/ as qué ficha iban a realizar de su libro de actividades... Nos comenta que para A. y los dos niños que tiene de cuatro años va a salir un momento a la clase de al lado para hacerles una fotocopia de la ficha. A. se sienta en su sitio y Ana permanece a su lado y junto a Lorena para supervisarlos y prestarles ayuda, si la necesitan... Cuando han terminado el trabajo individual en las mesas, tienen que esperar para pasar al rincón de la Pintura para colorear el número 7 grande con la pintura naranja que habíamos mezclado y el pincel. En él caben 4 niños/ as como máximo. A. se acerca allí y cuando Daniel acaba y le dice que en su sitio puede pintar, A. pasa al sitio libre y pinta su “7”... Se acerca A. a enseñarme su “7” pintado con el pincel y pintura naranja. Le digo que “está muy bien” y que se lo dé a la Sta. Lola para que lo tienda en la cuerda con su pinza y se seque. Sigo leyéndoles el cuento a Adrián y Juan A. Se oye a Lola diciendo que... No veo a A. y le pregunto a Ana por él. Me dice que ha ido con los otros niños/ as solos al cuarto de baño a lavarse las manos. Al regresar se seca en la toalla de la clase y coge su desayuno entre todos. Se lo toman y nos despedimos al sonar el timbre del recreo, volviendo al CE.” (Plantilla diario, 82)

“A. se sienta en el corro y observa a cada persona que habla. Al acabar nos ponemos de pie y cantamos mimificando la canción que habían aprendido esa mañana. Lola se coloca detrás de A. y con ayuda física o guía manual va orientando, facilitando y dirigiendo los movimientos que él tiene que realizar, igual que todos los demás. La cantamos 2 veces y nos dice que vamos a ver en los libros de los niños las imágenes del cuento que acababa de contar y que se tenían que fijar o pensar en qué era lo que más le gustaba a cada uno/ a de él para dibujarlo, escribiendo los nombres de los dibujos y el de cada niño/ a, para colgarlos y adornar las ventanas. A. se dirige a su sitio... Ayudo de vez en cuando con guía manual a A. a poner su nombre y realizar el dibujo: “Una piña, una nuez y a Berta”, también a escribir el nombre de los dibujos. Los colorea él solo con las ceras finas. También hace él otros dibujos solo pero no se identifican por su forma o semejanza con la realidad. Coge su tarjeta con su nombre y le digo que qué pone, él dice que A., al decirle que ahora escriba su nombre en el folio fijándose de la tarjeta, realiza un garabateo. Le pregunto que qué pone, él calla, yo le digo ALBER... y él sigue “TO”. “¡Muy bien!” le contesto, y ahora te voy a ayudar a escribir otra vez “ALBERTO” (guía manual). Mientras colorea sus dibujos... A. cuando acaba me acerca también su dibujo. Lo cuelgo y se sienta entre todos, seleccionando su cuento favorito, el que siempre busca y escoge.” (Plantilla diario, 92)



“Al terminar, Lola y yo nos acercamos a A. y le damos a elegir entre las 2 fichas de dibujos en blanco y negro, para que elija el que más le guste y lo coloreé para dárselo el domingo como regalo a su padre. Elige el coche. Ana se pone a su lado y empieza a colorear, recortar, picar, pegar papel charol y celofán. Lo pega en una cartulina y escribe “¡Felicidades Papá!” y su nombre. En el picado, la escritura y recortado recibe ayuda física o guía manual por parte de Ana.” (Plantilla diario, 94)

“A. jugaba a ratos solo y en otros momentos estaba jugando con otros niños/as. Casi no requiere que estuviéramos pendientes de él.” (Plantilla diario, 98)

“Le pide a A. que cuente con ella los conjuntos de la pizarra. Él calla. Entonces ella va diciendo primero el número y le dice que “ahora lo diga él” y así va contando los distintos elementos de los conjuntos... Yo ayudo a A. a contar o a poner la fecha y alternativamente a otros niños/as de su mesa... Al acabar A. se levanta y le enseña su ficha a la Sta. Lola que en ese momento se había sentado entre los niños/as de la mesa verde. Le dice que coja la tarjeta y que escriba su nombre. A. no realiza la instrucción y pide a Iván que lo lleve a buscar su tarjeta y lo ayude. A. sigue distraído mirando a otros niños/as que habían terminado y leían en el rincón de la Biblioteca, Ana estaba entre ellos leyéndoles un cuento a algunos. Yo le digo a Iván y a A. que se den la mano y así van a buscar la tarjeta. La coge y se sienta. Al rato veo a A. deambulando por la clase y que Lola le pregunta que dónde está su trabajo. No nos responde y señala hacia los archivadores. Buscamos en su archivador y no está dentro. Le seguimos preguntando y no responde. Miramos debajo de su mesa y tampoco está allí. Decidiendo que ya aparecería, A. va al rincón de la Biblioteca y lee cuentos entre sus compañeros. Lola sigue en la mesa verde. Yo termino de ayudar a Juan A. (mesa amarilla) a contar los elementos del conjunto. Cuando éste acaba el trabajo y guarda su ficha en su archivador aparece en él, la ficha de A. No tenía escrito el nombre. Lo llamamos y se sienta. Yo le ayudo viendo la tarjeta y con guía manual a escribirlo. Luego le ayudo a buscar su archivador. Él lo abre y guarda su ficha. Lo lleva a su sitio y vuelve al rincón de la Biblioteca. Seguidamente pasan a que les eche con el dosificador un poco de jabón y van solos, A. entre ellos, al cuarto de baño, como de costumbre a lavarse las manos. Al llegar se secan las manos. Cogen cada uno su desayuno de la canasta y se sientan en sus sitios a desayunar. Recogen las mesas y se ponen en fila para...” (Plantilla diario, 102)

“Al llegar nosotros y saludarnos, nos explica cuando A. le enseña y entrega la flor que tenemos un problema y es que ningún niño/a de su aula se ha acordado de traerse los materiales que había pedido para poder hacer hoy el trabajo manual de la flor que A. le entregaba para que sirviera como modelo. Yo les comento que no pasa nada, que ponemos otra fecha, otro día y para entonces sí tenían que estar atentos y traer al colegio lo necesario para el desarrollo de esta tarea. Ella les insiste en que la actividad podría realizarse puesto que la Sta. Flory había llevado en días anteriores una bolsa de pajitas y un cartón de huevos (sin huevos) y por lo tanto había material, pero que las cosas no podían ser así, que una parte ponga todo y los demás nada. Así que nos dice que la aplazamos y en su lugar van a desarrollar dos fichas en trabajo individual, que habían sido comentadas antes de nuestra llegada. Se las explica un poco a A: “Contar hasta 7 en 3 colecciones de objetos, para colorearlos y colorear una tajada de sandía, porque Berta (protagonista de los cuentos) hoy quería conocer esta fruta”... Ana sigue junto a A. y lo apoya en su tarea hasta el final, junto a algún otro niño/a de su mesa... Al terminar la actividad y antes de guardar la ficha del 7 en el archivador hay que poner

como siempre, la fecha y el nombre ayudados de las tarjetas. A. termina la primera y la guardó en su archivador. La sandía no la termina y después de hablarlo con Lola, decidimos que la lleve y la termine en la aula del CE en otro momento...” (Plantilla diario, 112)



“Tanto A. como C. participan con sus respectivas ayudas y A. espontáneamente en alguna ocasión, y no provocan problemas de ningún tipo... Después de moverse imitando diferentes movimientos que Belén ejecutaba 1º como modelo para que los aprendieran los niños/ as, y que acompañaban a las canciones, nos sentamos de nuevo para escuchar lo que íbamos a hacer después: Pintarnos la cara con pintura digital roja en los 2 dedos índices de las manos, al compás de la canción “Indio, Cara Pintada”, que ella iba cantando. C. lo hace con guía manual y A. espontáneamente.” (Plantilla diario, 114)

“Comentario que me hace Paqui Porcel, profesora tutora de A: “Flory, hoy me he dado cuenta que A. está realmente integrado con los niños /as de la aula de infantil del colegio “S. L.”, lo he podido comprobar al verlo sentado entre ellos desayunando en el comedor y ver cómo se relacionaba e integraba con los demás, estaba mucho mejor y más contento, a gusto, que con los nuestros (haciendo alusión a nuestro alumnado con nee intensivas del CE).” (Plantilla diario, 120)

“... Lola les pide que lo guarde debajo de sus mesas para acabarlos en otro momento, porque ahora la Sta. Ana y Flory iban a enseñarles a hacer flores con los cartones de huevo que habían traído, esta vez si se habían acordado de aportar parte del material necesario para la realización de esta actividad de sus casas. Ella sigue sentada junto a María y me cede la palabra. Yo los introduzco en el inicio de la actividad, cogiendo la flor que la semana pasada llevó A. a modo de modelo y poniéndome de pie en la zona de delante de la clase, la describo. Después les hablo del proceso que vamos a seguir en la elaboración de la flor. Ana interviene... A. trabaja de forma casi autónoma con su pincel bajo la supervisión de Ana. En su mesa alguien comenta que si le dan la vuelta, también puede ser una corona de un rey o una reina en vez de una flor. Mientras tanto y cuando todos trabajamos, Lola pone música de fondo... En el contexto de la aula

ni C., ni A. manifiestan conductas desadaptativas.” (Plantilla diario, 122)

“Casi no hay que supervisar a M. y A... A. se puso a jugar junto a Kevin con un coche que él llevaba.” (Plantilla diario, 128)

“Cada niño/ a por orden y según ella los va nombrando elige por dónde quiere empezar a trabajar. En el suelo han colocado las fichas con los diferentes dibujos de frutas, hortalizas y racimos de uvas para colorear. Al llegar a A., se levanta y elige el trabajo de contar las 8 uvas en los racimos... Cada niño/ a que iba eligiendo su trabajo se levantaba y se sentaba en su sitio a trabajar. A. se dirige a la mesa azul solo... A. coge su tarjeta con su nombre (yo lo ayudo a elegir la adecuada) y escribe su nombre en su trabajo solo, luego se lo escribo yo. Nos levantamos y lo ayudo a escoger su carpeta, archivador. Una vez de vuelta en su sitio, él solo lo abre e intenta meter la ficha dentro de los aros metálicos, después de varios intentos no puede, le ayudo a meter 1 agujero y termina solo la acción, lo cierra y juntos lo ponemos en su sitio. Cuando nos dirigimos al rincón de la biblioteca oímos a Lola que avisa diciendo que ha llegado la hora de ir a lavarse las manos antes de desayunar.” (Plantilla diario, 130)

“En una, la mesa verde pone la bandeja de la plastilina. Allí se dirige A., junto a otros niños/ as y Juani. Juega él solo, alguna vez me acerco y una dice “cuchillo, cuchillo“, mirando el buril de madera para partir la plastilina... A. se dirige a este rincón, incorporándose también y voluntariamente a la actividad en este juego hasta el momento de guardarlos. En un momento dado Lola se acerca a esta mesa y mira la actividad de A. Le dice: “¡Qué bonito, A.!, ¿qué es?”. Y él le responde “ten, ten“.Ella sigue, “un tren”.” (Plantilla diario, 132)

“Y pide a J. Antonio y otros niños/ as que expliquen a A., algunos conceptos que habían hablado:”¿qué número era el de la ficha?”, “nueve”, “contar las flores del florero que había que dibujar”... Al terminar ella, nosotros paramos y aprovecha para continuar un poco más el diálogo con relación al número 9, contar varias veces, decir en dónde nos encontramos los números, para qué sirven... Luego se van levantando de uno en uno siguiendo sus indicaciones, a la vez que van haciendo una correspondencia entre “niño que se levanta con su silla” y el número que le corresponde del 1 al 9. Al acabar se comienza otra vez. Pide a cada niño/ a que se acuerden del número que les ha correspondido, que lo memoricen. A A. le toca el 4. Cuando se dirige a su mesa, la azul, le pregunto que ¿qué número tenía?. Me dice uno, y le recuerdo que el 4 y él repite 4,4... Vuelvo a la mesa azul y ayudo a A. a buscar su tarjeta, escribimos su nombre en la ficha, lo acompaño a la estantería de los archivadores. Le señalo el suyo, y se lo saco un poco. Él lo coge terminándolo de sacar y lo lleva a su mesa, lo abre él solo y guarda su ficha. Nos vamos al rincón de la biblioteca y les leo el cuento del “Cascabel mágico” a A., Adrián, Azahara, entre otros niños.” (Plantilla diario, 138)

“A A. la ayuda física se la proporciona también Belén en algún momento, el resto del tiempo imita los movimientos él solo, aunque normalmente con demora... Recogemos el material. A. va metiendo los colores uno a uno, según se los van dando sus compañeros/ as, dentro de la caja y al terminar todos juntos volvemos a la aula de la Sta Lola. Allí estaba ella, que echa jabón en las manos de los niños/ as y va con ellos al cuarto de baño llevando su toalla... Lola se sienta enfrente de mí en la mesa amarilla y le comento que hoy ha ido al CE la madre de A. a recoger el informe de escolarización aconsejada por el psicólogo del centro para su hijo para el curso que viene, en el que se

opta por la “integración”. Lola me manifiesta su acuerdo y me dice que en realidad es que es un niño que se adapta e integra muy bien: “Míralo, él solo entre los demás con los cuentos”, y me comenta, “mejor que María”. Nos despedimos...” (Plantilla diario, 140)

“Comentario que me hace Paqui Mari en referencia a las actividades realizadas por los niños/ as de “Escuela Compartida” en su taller de costura, por las tardes: “Quiero manifestar al Grupo De Formación, que no he tenido incidencias, ni problemas, ni tener que dedicar una atención mayor a A. que a los demás niños/ as de infantil”. “Igual que todos en el trabajo de sus pompones para hacer los pollitos. Muy bien”.” (Plantilla diario, 143)

“A. se sienta en la mesa que había variado su ubicación junto a Ana, Alfonso, J. Carlos, Abduhalak, (de la aula repartida). Ana, la práctica ayuda en esa mesa a elaborar sus trabajos a distintos niños/ as, como por ejemplo proporcionarle guía manual a A. para dibujar una mariposa grande y a María. Luego A. la coloreó él sólo... Luego a A. le sugiero que busque su tarjeta, le ayudo a localizarla entre las demás y primero con guía manual y debajo el sólo escribe su nombre mirando su tarjeta, la guarda el sólo. Le ayudo a localizar su archivador. Intenta guardar él sólo su ficha, introduce una parte y termino la acción yo. Deja su archivador en la estantería y pasa con los demás niños/ as al rincón de la biblioteca a mirar y leer cuentos hasta que Lola dice que hay que ir recogiendo para lavarse las manos y desayunar. Les echo el jabón a A. y a otros niños/ as. A. sale sólo del aula hacia el cuarto de baño con los demás. Lola le comenta a Ana que se asome por el cuarto de baño, porque iban todos solos y los viera por si se metían además en alguna otra clase. Ella va, al rato también Lola fue llevando la toalla. Allí, justo cuando A. entraba, salió corriendo J. Carlos y chocó con él, dándose recíprocamente en sus caras, A. en la frente y J. Carlos en la mejilla. A. no llegó a llorar pero tenía la zona de la colisión muy roja y Lola bajó a por crema para echársela. J. Carlos sí entró llorando a la aula. Es la primera incidencia con relación a accidentes que se produce desde el inicio de la puesta en práctica de la experiencia “Escuela Compartida”.” (Plantilla diario, 144)

“A A. se le acerca Azahara que lleva un coche, como A. llevaba otros dos, les sugerí que porqué no iban a jugar con los coches juntos y construían una carretera juntos. Les debió de gustar la idea, porque se fueron juntos y comenzaron a jugar haciendo carreteras entre las piedrecillas del suelo. Enseguida se incorpora a esa actividad con ellos Alfonso, Daniel, J. Carlos, Adrián e Iván y así pasan todo el rato del recreo ellos solos, intercambiándose los cochecillos y construyendo mas carreteras.” (Plantilla diario, 150)

“A continuación nos muestra un pez (ficha para el trabajo individual de mesa que íbamos a realizar seguidamente), explica qué se va a hacer: Repasar las escamas, terminar las olas del mar y colorear y escribir “EL PEZ VIVE EN EL MAR O LOS PECECITOS VIVEN EN EL MAR”... Nos despedimos y Lola me dice que el jueves próximo tienen una visita a la granja de Ana y J. Carlos, que son primos y que antes de llegar nosotros habían estado comentando los animales que tenían, junto con el comienzo de la elaboración de una ficha para la observación del animal que elijan ellos por parejas. Copio en una hoja de la pizarra los aspectos a recoger en la ficha para comentárselo a Paqui (tutora en el CE de A.) y que lo trabaje ella también allí...” (Plantilla diario, 152)

“No habíamos llegado a sentarnos cuando ha aparecido Belén, la profesora de música. Dori, la profesora de Religión se despide y sale de la aula. Nos preparamos todos en la puerta de la clase, juntos, para dirigirnos a la clase de música. A A. le indico que le dé la mano a María. Al principio se resiste, pero después la coge de la mano y así suben entre los demás niños, cuando vamos por las escaleras Kevin se le acerca y lo toca en la espalda echándole el brazo por encima. Los dos ríen y se enganchan cayéndose al suelo. Le digo de nuevo que le dé la María que la ha dejado atrás y llegamos a la clase de música... A. los observa y los hace sonar solo.” (Plantilla diario, 154)

“A A. se le ve jugando entre distintos grupos de niños/ as, él suele iniciar la integración y buscar el acercamiento en las interacciones. Casi no hay que facilitárselas. De vez en cuando se le ve corriendo de un sitio a otro contento, riendo. En una de esas ocasiones Lola repara en el estado de ánimo que éste transmite y me hace el comentario siguiente: “Hay que ver lo bien integrado y contento que está A., lo bien que se lo está pasando”. Hablamos junto a la madre de Iván (alumno de su aula), que es una de las 2 madres que acompañan al grupo, de él y de la adaptación tan satisfactoria a la nueva situación educativa intermedia o combinada que producía la experiencia de la EC.” (Plantilla diario, 160)

“Después A. con un coche pequeño que llevaba en el bolsillo se dirige a jugar espontáneamente con Daniel, Juan Carlos y Álvaras. También ellos llevaban cochecillos (grúas y camiones) y jugaban haciendo carreteras cerca de un neumático. Todo el recreo hasta que nos vamos lo pasa jugando con ellos sin problemas y sin requerir la cercanía ni intervención de ninguna de las prácticas, ni de profesoras.” (Plantilla diario, 166)

“Kevin se levanta y le da la mano a A. y le sonrío saludándolo, le echa el brazo por encima y le dice que se siente a su lado, haciéndole un hueco. Al principio se resistía levemente, intentando estar a mi lado pero yo lo animo para que se siente con Kevin y termina haciéndolo... A. cuando le toca contesta que con “carta”... Yo me siento en la mesa azul, junto a A. y con Daniel, Ángel, Adrián y Lorena. Le doy el color negro y con guía manual tachamos el tractor, a la vez que verbalizo, “fuera tractor, fuera, que no te queremos”. Él repite a su manera “fuera, fuera, tractor” y lo raya más de forma autónoma. Él, colorea sin ayuda los árboles, que se habían quedado blancos al ver la excavadora- tractor. Mientras ayudo a Ángel a escribir en la cuartilla su noticia por carta: “EL TRACTOR ROMPIA EL ÁRBOL”. Le pongo la fecha a A. y le digo que vaya a buscar su tarjeta. Se dirige solo a la mesa de Lola y vuelve con la tarjeta, la deja encima de la mesa y al verla y leer, ALBERTO, me quedo realmente sorprendida de que entre todas haya cogido él solo la suya correctamente. Lola se había sentado con nosotros. Se lo comento y con admiración le decimos a A. que escriba con el lápiz su nombre en la ficha observando su tarjeta. Él escribe mientras dice “Alberto ooooo”, encima se lo escribo yo también. Lo acompaño a los archivadores y le saco entre todos un poco el suyo. Lo coge y en la mesa intenta guardar la ficha. Yo le ayudo y él lo vuelve a colocar solo en la estantería. Después coge un cuento y también se sienta con M. y otros niños/ as en la alfombra de corcho del rincón de la biblioteca.” (Plantilla diario, 168)

“Cuando A. acaba el trabajo individual en su mesa y se queda un hueco en el rincón de la pintura pasa allí para pintar los buzones. Sólo pinta uno, el rojo, junto a

Lorena. Como no le daba tiempo a colorear el de la derecha porque había llegado la hora de lavarse las manos antes de desayunar, dejan la ficha a medio acabar y juntos vamos a colgarla a la cuerda. Después va sólo entre los demás niños/ as al cuarto de baño.” (Plantilla diario, 170)

“A. se acerca a J. Carlos que llevaba un coche y éste se lo deja. Juega con él. De vez en cuando se les acercan otros niños e interaccionan un poco: Francisco (de la aula de educación infantil), Álvaras, Iván. Ana, la práctica, coge a M. e inicia juegos al aire libre dirigidos: corros, canciones, bailes y enseguida queda rodeada de niños/ as que quieren participar de esas actividades todos juntos. Entre ellos están: Azahara, J. Carlos, J. Antonio, M., María (que va y viene)... Al final también se incorpora a esos juegos en algún momento A. En el recreo no se producen incidencias, ni problemas. No hay peleas, disputas, conflictos y se ve a todos/ as contentos y distraídos, activos. Llega la hora de marcharnos.” (Plantilla diario, 176)

“Al acercarnos a nuestro colegio vemos a una señora mayor, una vecina del barrio que nos hemos encontrado en varias ocasiones en nuestros desplazamientos a los colegios “S. Luis” y “Princesa Sofía”. Nos saludamos: “Hola, buenos días”. A. al oírnos saluda él también, espontáneamente y me pregunta cómo se llama. “No lo sé”, contesto, “pregúntaselo a ella”. Se queda callado. Le repito un par de veces: “A., dile tú, ¿cómo te llamas?”, hasta que se decide y le dice: “¿Cómo te llamas?”, con su lenguaje, a su manera. Ella le responde “Josefa, ¿y tú?”. Se calla y yo le digo: “Díselo, te llamas Alber...”, y a la vez dicen Josefa y A. “to”. Nos reímos y nos alcanzan Ana y F. Nos pregunta Josefa que de dónde venimos. Ana le dice que de una fábrica de embutidos. “Eso está bien, a ver cosas de comer”, dice Josefa. “Sí”, le respondo, “y ahora vamos al colegio. Adiós”. Nos despedimos todos. A. verbalmente y F. varias veces agitando la mano. Continuamos el camino hasta el CE.” (Plantilla diario, 186)

Ejemplos de trabajos de grupo en los que han participado del CE: Mélodi, Carmen, Francisco, José y Alberto.





La redacción de los resultados, conclusiones y propuestas de mejora ha seguido el proceso de reflexión y trabajo colegiado a partir del consenso y diálogo igual que las demás tareas de indagación. A partir de un primer borrador presentado por la profesora investigadora del CE que llevó a la práctica educativa esta experiencia y que desarrolla la función de coordinadora del GI, estos aspectos se ultimaron con las distintas aportaciones y sugerencias de los miembros del GI.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A la vista del contenido presentado en las páginas anteriores, se desprenden las siguientes conclusiones:

Primera. Nos encontramos ante una investigación que aborda aspectos prácticos del tema educativo en general relacionados con la educación en valores, educación en la diversidad y la atención formativa del alumnado con nee intensivas o de CE, conjunto del alumnado, grupo humano, que ha quedado fuera de la educación ordinaria, fuera de los contextos escolares regulares.

La experiencia Escuela Compartida ha constituido una realidad educativa para cinco niños /as con nee intensivas de centro específico durante seis meses, que les ha proporcionado, durante ese tiempo, un avance real en la igualdad de oportunidades educativas, una respuesta formativa nueva a sus necesidades educativas en unas situaciones y contextos educativos regulares y por tanto más normalizados, integrados, variados y ricos. Esta respuesta educativa dista bastante de la que recibían antes del inicio de dicha experiencia, pues eran atendidos educativamente en unas situaciones y contextos de aprendizaje de mayor segregación y empobrecimiento de relaciones, estímulos, experiencias y expectativas. Por otro lado, esta nueva respuesta educativa que han recibido diariamente Mélodi, Carmen, Francisco, José y Alberto, ha sido positiva según la valoración emitida por todas las personas implicadas y participantes en la práctica de la experiencia Escuela Compartida.

Segunda. Esta experiencia hace explícita en la provincia de Almería una vieja deuda o asignatura pendiente del sistema educativo para con los derechos de una parte de nuestro alumnado, el alumnado del CPEE “Princesa Sofía”, y nos preguntamos: “¿Si ha sido posible atender educativamente a cinco alumnos/ as con discapacidades psíquicas profundas en los contextos educativos de un CO vecino en estrecha colaboración con profesionales del CE (educación combinada) de forma satisfactoria, por qué nos seguimos conformando con darles una atención educativa más restrictiva, menos normalizada y más segregada en exclusividad y no se les garantiza la posibilidad de continuar recibiendo la nueva respuesta educativa de tendencia más normalizada que les ofrece una formación y educación maximizando sus capacidades. Hasta cuándo va a continuar sucediendo de esta manera?”. La Escuela Compartida ha sido una opción de ayuda educativa y formación sin ocultar, apartar, separar o segregar al alumnado con nee intensivas del CE. Se les ha ofrecido una educación de calidad pero observándoles, viéndoles con los demás, con todos, incluyéndoles y no una educación de calidad pero ocultándoles, separándoles, segregándoles o excluyéndoles. Ha presentado una alternativa nueva y positiva en nuestra provincia a una atención educativa proporcionada por tradición exclusivamente en el colegio específico. Todo esto nos hace decir que la experiencia “Escuela Compartida” ha dado una respuesta afirmativa al problema que se planteaba en los comienzos de los aspectos metodológicos de nuestra investigación. El sistema educativo ordinario en Almería, a través de ella, ha podido afrontar el reto de dar respuesta educativa al alumnado con nee intensivas de centro específico. Mélodi, Carmen, José, Francisco, Alberto, María, el alumnado del aula colaboradora en la experiencia y todo el alumnado de la etapa de educación infantil del CP “S. Luis” nos han expresado con sus manifestaciones y participación en la

experiencia Escuela Compartida: “¡Sí podemos, si nos brindáis la oportunidad de estar todos juntos en la escuela!”.

Tercera. Como conclusión que extraemos a partir de los resultados obtenidos en nuestro estudio del alumnado con nee intensivas en las observaciones externas de conductas básicas de iniciación a la interacción social apuntamos dos reflexiones que podrían servir para la realización de posibles investigaciones futuras:

1. En nuestra investigación hemos apreciado que existe relación de ambientes estructurados y ricos en variedad de conductas del alumnado que hay en el CO con las conductas más frecuentes de la niña autista, Carmen. Tenemos que manifestar que esta información es un atisbo... que no podemos afirmar teniendo en cuenta que se trata de un caso (un sujeto) y pocos días de registro, pero parece una tendencia. Sería interesante llevar a cabo más investigaciones con más sujetos autistas y más tiempo para poder afirmar y explicar lo que hemos observado con Carmen y no podemos afirmar, pero que nos lleva a pensar en la posibilidad de que las niñas/ os muy retrasados se beneficien del ambiente rico y estructurado del aula ordinaria, más que del ambiente más monótono (más pobre) y también estructurado del CE. Según nuestra observación en el caso de Carmen, lo que enseña más es la estructuración y la intencionalidad de la actividad “en el ambiente rico”.

En el caso de José, el otro niño autista de la experiencia, observamos que responde de manera similar estando en un ambiente de recreo en el CE o en el CO. Al parecer le da igual el contexto, no reacciona diferencialmente a la riqueza del contexto cuando éste no es estructurado (recreo), o no ha sido sensible a la mayor riqueza del CO en el ambiente en el que se ha llevado la observación en su caso, ambiente sin estructuración y sin intencionalidad como es el recreo. Vemos que con José no ocurre la tendencia observada en Carmen. ¿Esto por qué puede ser?. Una posible explicación la tenemos en que a pesar de tener en el CO un ambiente más rico que en el CE, al igual que Carmen, su ambiente en ambos centros no implica estructuración e intencionalidad de la actividad. Precisamente en esto se diferencia su experiencia con la de Carmen, ya que el contexto de observación para José ha sido el recreo y no el aula, donde sí se dan las características de estructuración e intencionalidad de las actividades. Sin embargo Carmen (niña autista) sí responde diferencialmente al ambiente del aula específica del CE o al ambiente del aula regular del CO, y en sentido positivo hacia el aula ordinaria.

2. Las explicaciones a la conducta que apreciamos en Carmen y José (dos niños con nee intensivas del CE autistas, que insistimos, no se pueden afirmar pero ocurren en nuestra investigación, aunque sean observaciones muy limitadas por estar sujetas a sólo dos sujetos autistas y con pocos días de observación) entran en contradicción con la política de integración que estamos llevando. Los principios seguidos en la integración del alumnado con nee son justo los contrarios a los que se derivarían de los datos de nuestras observaciones a través de Carmen y José. ¿Por qué?. ¿Cuándo va el alumnado con nee a un aula específica en el CE o a un aula específica en el CO?. Cuando éste presenta más retraso, está más gravemente afectado. Y si en algún momento se decide integrarlos, ¿en qué momentos se determina hacerlo?. Generalmente se buscan los momentos de entradas, salidas, recreos... Y se justifica además, entre otros aspectos, porque pensamos que se va a beneficiar de los aprendizajes en contextos y tiempos comunes y poco estructurados. O sea, el principio actual de actuación con el alumnado con nee es que cuanto más grave sea su nee se le deriva a un aula específica del CE y/ o

del CO y en algún caso se le ofrece una posibilidad educativa más integradora y normalizada, habitualmente en tiempos y contextos sin o poco estructurados. Y nuestra observación de José y Carmen nos hace preguntarnos, aunque pudiera ser mucho aventurar: “¿Y qué beneficios de aprendizaje saca el alumnado con nee intensivas o más gravemente afectado compartiendo casi en exclusividad los ambientes poco estructurados en los CO?”.

Cuarta. Los aspectos didáctico / curriculares que han caracterizado el funcionamiento de la experiencia se reflejan de manera explícita en los resultados extraídos en las páginas anteriores al detallar en la tabla “Instrumento por categoría” las categorías: Metodología, Comunidad, Enseñanza, Sociabilidad, Orden y Fundamentación; así como en cada uno de los estudios de casos del alumnado del CE que ha participado en ella.

Quinta. Los aspectos organizativos de la experiencia se expresan en los resultados de nuestra investigación al describir en la tabla “Instrumento por categoría” las categorías: Coordinación, Formación, Materiales/Funcionales, Resolución y Familia; así como en cada uno de los estudios de casos del alumnado del CE que ha participado en ella.

Sexta. Repercusión de la experiencia “Escuela Compartida” en la organización de los centros participantes. Los cambios organizativos del CO se concretaron en el aula de educación infantil colaboradora, que disponía en el funcionamiento de la experiencia de un recurso humano de apoyo nuevo y extra, desde el modelo educativo, global o curricular. Pero este aspecto organizativo nuevo del CO se generó con la reestructuración organizativa de los recursos existentes en ese momento del curso escolar 1999/2000 en el CE, que produjo unos cambios organizativos en este colegio más amplios que en el CO.

Se debe explicitar que la práctica de la experiencia Escuela Compartida ha podido pasar de los planteamientos teóricos a la realidad escolar por el enorme esfuerzo realizado por un grupo de profesionales del CPEE “Princesa Sofía” que se ha implicado de forma activa en facilitar desde el propio centro el desarrollo de la práctica de esta experiencia, creando una infraestructura organizativa de apoyo a la misma dentro del mismo colegio. Sin la labor de este grupo de profesionales del CE apoyando a la experiencia, ésta simplemente no hubiera podido realizarse. Gracias a él podía salir la coordinadora del CE al CO para desarrollar la EC con parte del alumnado, mientras otra parte del alumnado asignado a su tutoría seguía siendo atendido educativamente de forma conveniente durante su ausencia, ya que no se dotó al CE con más recursos humanos por el inicio de esta experiencia de innovación. Este grupo de profesionales, en el que recayó todo el peso de los cambios organizativos generados en el CE para el funcionamiento de la experiencia, estaba formado por los componentes del Grupo de Formación en Centros “Escuela Compartida” y la educadora asignada a la tutoría de la coordinadora en el curso escolar 1999/00, que sin pertenecer a dicho GFC quiso implicarse voluntariamente en la facilitación de la misma.

Otra repercusión de la experiencia en el CE es el hecho de quedar reflejada en los documentos institucionales del CPEE “Princesa Sofía” del curso 1999/2000, Plan Anual de Centro y Memoria, en los apartados de “ciclos docentes” y “plan de formación”.

Séptima. La buena acogida y el apoyo brindado por el sector de las familias del CE ha sido importante en el desarrollo de la EC. Ellas facilitaron su puesta en práctica firmando las autorizaciones para las salidas del centro del alumnado participante y potenciaron la mentalización e información de la experiencia en el entorno socio/ comunitario en general, gestionando la posibilidad de que uno de los grupos de trabajo de las Jornadas de FAPACE sobre Educación Especial tratase sobre la Escuela Compartida. También divulgaron la experiencia en los diferentes medios de comunicación. Continuamente las familias manifestaron interés por esta experiencia de innovación quedando explícito también con la determinación de que una de las charlas formativas e informativas de la Escuela de Padres del curso escolar 1999/00 versara de nuevo sobre la Escuela Compartida.

Octava. Trasladar de la teoría a la práctica este tipo de experiencias de forma positiva requiere un esfuerzo, implicación y compromiso profesional considerable. La labor educativa de los docentes en ellas se hace más compleja. Si relacionamos este aspecto con la fundamentación teórica que hace referencia a los procesos de cambio e innovación educativa (Arnaiz, P.; 1997), nos encontramos con que éstos deben ir acompañados de cinco variables: visión, destrezas, plan de acción, recursos e incentivos. Por lo que consideramos que, sin olvidar la necesidad de contar con las cuatro primeras variables especialmente la de los recursos y dentro de éstos los recursos humanos, debería estudiarse el establecimiento de algún sistema de incentivos para los profesionales que participaran en ellas, variable que suele olvidarse con facilidad. Y de esta forma se facilitaría la potenciación de la motivación intrínseca (requisito necesario pero a veces no suficiente) de los profesionales y la disposición de éstos en los diferentes centros (específico y ordinarios) para colaborar llevándolas a la práctica escolar de manera sistemática y continuada. E incluso, en el caso de que estas experiencias se abordaran como una respuesta institucional de los centros que las pusieran en marcha y no como experiencias dependientes del esfuerzo profesional particular de algunos profesores en dichos centros, sería conveniente que esos incentivos fueran dirigidos a las comunidades educativas participantes en general. Este aspecto ha de tenerse en cuenta en los planteamientos sobre el futuro y continuidad de la experiencia. En nuestro caso la EC y todo este proceso de investigación surgió de la propuesta de la que sería después la coordinadora del GI, a la tutora del CO colaborador como posibilidad de realizar un trabajo de investigación para el desarrollo de su tesis doctoral. A pesar de las dificultades con las que se encontró durante casi tres cursos escolares para poder realizar en la práctica esta experiencia no quiso cambiar el tema de su tesis (quizás hubiera sido más fácil) por la convicción que ella tenía en las muchas ventajas que suponía la educación combinada entre CE y CO para el alumnado con NEE intensivas, tanto es así, que quiso hacer llegar las ventajas de esta modalidad educativa a nuestro alumnado del CPEE “Princesa Sofía”. Gracias a esa tenacidad los profesionales de la educación que nos hemos unido a ella en esta experiencia hemos podido comprobar las ventajas de este tipo de educación y convencernos de que esta es la línea de trabajo a seguir en el futuro, en la que nosotros no hemos hecho más que dar unos pasos, abrir un camino que merece la pena seguir andando. Y para que esto sea posible en el futuro, los profesionales que desde el CE hemos participado de una u otra forma en esta experiencia opinamos que es necesaria la implicación de las estructuras organizativas oficiales de los centros, equipos directivos, el del CE sobre todo, así como la implicación de diferentes servicios de la administración educativa, servicio de Inspección. Estas opiniones se reflejan en los resultados extraídos al comentar la

categoría Continuidad de la tabla “Instrumento por categoría”.

Novena. La puesta en marcha de la práctica de la EC ha aportado a un grupo de profesionales del CE una posibilidad para autoformarse en su campo profesional en el tema de la educación en la diversidad. Al mismo tiempo esta aportación formativa inicial de la EC hacia un número determinado de los profesionales del CE se ha visto ampliada al generar un Grupo de Investigación aprobado y subvencionado por la CEJA en BOJA de 26 de agosto de 2000 (Ref.: 45/00), que ha permitido a dichos profesionales del CE iniciarse y avanzar en la cultura investigadora, concretada en una investigación cualitativa a través de la investigación- acción participativa o colaborativa de la experiencia de innovación de educación combinada Escuela Compartida. La dinámica seguida en esta investigación - acción queda reflejada en las páginas que describen los planteamientos metodológicos básicos y las distintas fases de este estudio. En ellas figuran las tareas, actividades y procesos desarrollados y la manera de abordarlos en las diferentes fases de esta investigación cualitativa por los componentes del GI. De la lectura de estas páginas se desprende que en las actividades y tareas de todas las fases de nuestra investigación ha sido una constante el diálogo, consenso y negociación, así como que el grado de participación del grupo en la toma de decisiones sobre la gestión de esta investigación ha sido grande, diríamos que total. Esta actividad de investigación ha facilitado el inicio y/o potenciación de los profesionales del CE que han participado en ella como profesionales / investigadores de sus propias prácticas educativas. Y ha sido vivida por diferentes miembros con satisfacción, constituyendo para algunos de ellos una oportunidad única y por tanto nueva, que no se les había brindado con anterioridad al desarrollo la experiencia Escuela Compartida.

Teniendo en cuenta que las dos alumnas prácticas de la UAL asignadas a la tutoría de la profesora del CE participante en la práctica escolar de la experiencia, desarrollaron algunos aspectos relacionados con la recogida de datos de esta investigación, a través de la observación externa categorial de tres de los alumnos/ as con nee intensivas del CE coprotagonistas de la Escuela Compartida, esta experiencia, también ha contribuido a la formación de dichas alumnas en la introducción de temas relativos a la investigación en el aula e investigación - acción.

Las actividades formativas de los profesionales del CE a través del funcionamiento del GFC y GI “Escuela Compartida” han quedado reflejadas en la documentación institucional (PAC y Memoria) del CPEE “Princesa Sofía” de los cursos 1999/2000, 2000/2001 y 2001/2002.

Décima. Aportaciones de la experiencia a los centros implicados.

1. Entre las repercusiones que la experiencia ha tenido para el centro ordinario según las opiniones de los profesionales del mismo podemos citar las siguientes:

“Un enriquecimiento tanto para profesores como para alumnos.” (Plantilla cuestionario, 24)

“Pienso que ha sido enriquecedora en un cierto sector de los profesionales.” (Plantilla cuestionario, 23)

“Innovación, apertura mental, mejorar la integración.” (Plantilla cuestionario,

25)

“Se ha visto otra dimensión de la integración. Ha supuesto una apertura a esa otra realidad social de pluralidad de individuos. Fomento del sentido de respeto y ayuda al más débil y al diferente.” (Plantilla cuestionario, 26)

“Tal vez haya tenido una repercusión reducida a Educ. Infantil y no ha afectado nada al resto del centro.” (Plantilla cuestionario, 27)

“El alumnado del centro ha podido ver que existen otras formas de asistir a la escuela y considerarla como centro abierto a las necesidades de cada alumno.” (Plantilla entrevistas, 9)

“Para mi aula no ha tenido repercusiones, para E.I. y E.E sí, ya que los niños han podido conocer y tratar alumnos con otras características, con los que han compartido sus experiencias.” (Plantilla entrevistas, 9)

“Ante la segunda cuestión todas manifiestan que han existido repercusiones en el alumnado de la etapa de infantil en el contexto del recreo, en que compartían la actividad un día a la semana con alumnos distintos y de otro centro, de forma sistemática.” (Plantilla entrevistas, 14)

““Sí ha habido repercusiones a nivel de patio en que se han compartido procesos de socialización recíproca, desarrollo de la afectividad recíproca. En este contexto exclusivamente, aunque a partir de ahí en clase también generaba en los alumnos preguntas y tratar el tema de la diferencia a raíz de los nuevos niños/ as que venían del otro colegio ”Princesa Sofía” y que veían distintos”.” (Plantilla entrevistas, 13)

“M. Carmen dice que en la aula no ha tenido implicaciones y que en el patio sí ha tenido repercusiones a nivel afectivo:”A los niños les gustaba implicarse con ellos”, y a nivel de desarrollo social con la posibilidad de relación con niños de otros colegios y luego en otros contextos diferentes al recreo, como por ejemplo en la aula, le preguntaban porque notaban algo raro y en la aula, luego, se explicaba por qué eran diferentes y generaba una dinámica de tratamiento e intervención de distintos aspectos relacionados con el tema de la diversidad del alumnado, de las personas que todos somos diferentes.” (Plantilla entrevistas, 14)

“Todas las profesoras ante la primera cuestión manifiestan que no ha tenido la E.C. implicaciones que hayan hecho distinto su trabajo ni en la aula, ni en el recreo.” (Plantilla entrevistas, 14)

“En mi el aula me ha afectado muy poco; sólo que los niños me han preguntado que de dónde eran esos niños y, al nivel de centro, tampoco nos ha afectado mucho.” (Plantilla entrevistas, 23)

“La dinámica ha seguido lo mismo, tal vez nos ha servido para que las personas que no tienen tanto contacto con niños de educación especial, se hayan vuelto más receptivos más comprensivos y vean que no, son niños... nosotros hemos coincidido

un poco más con ellos cuando estábamos en el huerto escolar porque coincidía el horario y aunque estos también tienen NEE a los del "Princesa Sofía" los ven en peor situación que ellos pero, quizás esta experiencia les ha servido para ver que son niños que, como ellos, vienen con ganas de aprender y de relacionarse con los demás como todos." (Plantilla entrevistas, 24)

"Yo creo que ha tenido más repercusiones en el aula específica, porque... tu estaba allí con ellos y lo has visto... al nivel de primaria, no mucho... En donde habéis participado, quizás porque lo bueno habría sido que estos niños hubiera participado más con otros cursos, no solamente con educación infantil, sino con primero, segundo y tercero, por la edad que tienen ellos." (Plantilla entrevistas, 24)

2. Aportaciones de la experiencia al centro específico de educación especial. Entre las repercusiones de la experiencia para el centro específico de educación especial según las opiniones de los profesionales del mismo nos encontramos con:

"Para mi aula no puedo opinar porque no he participado.

Para mi centro creo que puede reportar nuevas metas en la EE. Va a abrir las puertas al exterior, a los centros "normales" y mostrar que hay personas muy diversas en la sociedad y que todos nos podemos enriquecer mutuamente a través de esta experiencia." (Plantilla cuestionario, 4)

"Nos ha enseñado a todos que hay otra forma de enseñar y aprender." (Plantilla cuestionario, 5)

"En este centro se ha visto que los niños pueden ir a otro colegio y no pasa nada, por lo que pienso que hay otros muchos niños de este colegio que deberían de hacer lo mismo." (Plantilla cuestionario, 7)

"A un sector de la comunidad educativa, la ilusión de abrir el centro a nuevas posibilidades educativas que ya han enriquecido a alumnos, padres y profesionales, y una oportunidad de ir soltando lastre que arrastramos desde hace demasiado tiempo." (Plantilla cuestionario, 8)

"Para el centro ha supuesto la ruptura de ciertos hábitos rutinarios." (Plantilla cuestionario, 9)

"Aumentar mi hipótesis que la escuela compartida es más eficaz para el desarrollo de las capacidades de los alumnos con NEE que el centro específico y que es el medio más eficaz para pasar de la segregación a la integración." (Plantilla cuestionario, 10)

"Parte de los profesionales de este centro consideramos beneficiosa la relación de alumnos con NEE con alumnos de otros centros." (Plantilla cuestionario, 11)

"Desde fuera ha beneficiado a los niños y a las familias." (Plantilla cuestionario, 12)

"Ha supuesto la inquietud de ofrecer una apertura de este servicio, dentro de un centro específico, a una comunidad educativa que no lo conoce demasiado y podría

beneficiarse del mismo mediante este tipo de experiencias.” (Plantilla cuestionario, 13)

“La reflexión conjunta del profesorado que ha participado en la experiencia.
El enriquecimiento profesional del profesorado.
La mejora de algunos/ as alumnos/ as.” (Plantilla cuestionario, 14)

“Para el Centro, todavía no mucho, ya que no está implicado la totalidad del personal del Centro. Para el aula, la experiencia va enriqueciendo el funcionamiento global de la misma, así como a los distintos alumnos.” (Plantilla cuestionario, 15)

“Supone abrir el centro a la realidad exterior y que puedan intercambiarse experiencias entre niños de ambos centros.” (Plantilla cuestionario, 16)

“Creo que el personal del centro ha visto que se puede llevar a cabo, sin que haya entorpecido para nada al centro ni a los demás niños.

En el aula, se han beneficiado los niños que la han llevado a cabo.” (Plantilla cuestionario, 18)

“En mi aula ha supuesto la posibilidad de que cuatro de mis alumnos/as salgan en horario lectivo a un aula y recreo de infantil de un centro ordinario vecino para completar allí la atención educativa de cada uno. Así como que otro de los alumnos participe algunas tardes en actividades del taller de cerámica del CE junto al aula del centro ordinario... Para el centro ha supuesto una apertura al entorno socio-comunitario y educativo. Es la primera vez que el centro específico establece una coordinación sistemática con otro centro educativo ordinario, para poder permitir que parte de su alumnado reciba una educación combinada entre ambos centros educativos. Por tanto la Escuela Compartida ha abierto una nueva modalidad educativa para el alumnado del centro específico.

También es la primera vez que se constituye paralelamente a la Escuela Compartida, un grupo de formación en centros, dentro del cual colaboran miembros de diferentes sectores profesionales del centro específico y aprobado por el CEP de Almería. Por tanto ha abierto una línea de colaboración y formación interprofesional en el centro. Así como también ha potenciado la implicación de estos profesionales en una línea, cultura investigadora, al tramitarse un proyecto de investigación en el que participaría un equipo internivelar de profesores/ as.

El centro específico Princesa Sofía, a través de la Escuela Compartida da los primeros pasos hacia una tendencia normalizadora, que rompa con una forma de existir y actuar heredada de la tradición en la educación especial, bajo las etiquetas de aislamiento o segregación.

Al mismo tiempo, como las salidas en los trayectos de ida y vuelta entre los dos centros, se han hecho andando y hemos salido todos los días, nos hemos hecho partes, elementos humanos habituales en el barrio, entre sus gentes: El cartero, vecinos, policía, barrendero, otros niños/ as ... Hasta ahora habían visto al alumnado del centro específico de forma esporádica y lo que llamaba la atención del mismo era la entrada y salida de muchos autobuses, algunos de ellos adaptados; pero no de niños/ as, que por otra parte es lo habitual en los centros educativos ordinarios.” (Plantilla cuestionario, 22)

“Yo creo que supone en primer lugar una novedad, un abrir una puerta nueva, un ver otra forma de actuar que no es la sistemática que llevamos...” (Plantilla

entrevistas, 3)

“Todavía no podemos hablar de repercusiones a gran escala, ya que en unos cuantos meses que se ha llevado a cabo esta experiencia, este proyecto, no es posible todavía destacar grandes logros; pero si es cierto que concretamente para desarrollar los programas de intervención logopédica en nuestros alumnos, esta experiencia puede suponer un enriquecimiento de los alumnos en todos los componentes del lenguaje. En el componente semántico pues que enriquecen su vocabulario muchísimo...” (Plantilla entrevistas, 10)

“Bueno... me voy a centrar en cuanto al centro... nuestro centro específico... las repercusiones, implicaciones, para el centro, para nuestro centro específico yo las que veo, si veo alguna..... veo, que ha abierto una puerta al poner de manifiesto que esta línea de trabajo con el alumnado, con necesidades educativas especiales intensivas, es posible, ha sido posible y ha sido una realidad durante 6 meses en el curso 1999-00. Ello implica que puede seguir siéndolo si a ello seguimos estando dispuesto los profesionales tanto del centro específico, como del centro ordinario, eso es la cosa... que hace falta que queramos estar por la labor, poderse hacer, se puede hacer y con satisfacción profesional también, sin grandes problemas también, entonces... pues ahí está, queda un poco por decir, que se puede y... abierto...pues la puerta en ese sentido está abierta. También respecto al centro específico creo que ha hecho, también, que se abra la “Escuela Compartida”, ha servido como... para abrir el centro específico a otros centros ordinarios, iniciándose con esta experiencia de una forma sistemática una tendencia de acercamiento de proximidad al resto de los centros educativos del barrio, e incluso al mismo barrio, a la comunidad, en cierta forma intentando romper la imagen de centros aislados, segregado, distante, como... apartado.” (Plantilla entrevistas, 34)

“Yo, la verdad fundamentalmente, encuentro ventajas para el centro específico, encuentro que el centro específico es el que más se ha beneficiado de la “Escuela Compartida”, tal y como se ha producido, como se ha puesto en marcha, con las circunstancias de un centro y de otro centro. En el centro específico ha servido para poner en práctica nuevas prácticas docentes, que no se conocían a lo largo de la historia del funcionamiento del centro específico. Se ha puesto en marcha un nuevo modelo de intervención educativa para parte de su alumnado, que tampoco se conocía en su historia y una apertura del centro al entorno, al exterior, muy importante. Sí ha salido el centro al exterior, en diferentes ocasiones, ha salido en prensa y en otros medios, pero a través de la “Escuela Compartida” ha tenido una repercusión social y en los medios de comunicación que nos ha desorbitado... Todo lo que el centro ordinario nos podía reportar con la “Escuela Compartida” al centro específico a su alumnado y a su profesorado a todos los niveles era novedad, pero de este centro ordinario colaborador San Luis, lo que nosotros podíamos aportar no era novedad. ¿Por qué no era novedad?. Pues porque el centro ordinario que nos acogió es un centro que ya tiene en su seno la atención a la diversidad, porque tiene un aula específica, y tiene alumnado con NEE intensivas en ese aula específica...” (Plantilla entrevistas, 49 y 50)

“Repercusión, ninguna. Los niños se quedaban, los que se quedaban en el aula, se quedaban con su trabajo ya preparado, por ti,... (se ríen ambas, comentarios por lo bajo) ¿por qué hablas así? , porque eres tú la que me estás preguntando. Entonces, su trabajo lo tenías ya preparado, pues seguían su trabajo normal porque se quedaban, los que se iban pues allí estarían haciendo su trabajo. Entonces no ha cambiado, en el aula

no ha cambiado prácticamente nada, porque los niños con el trabajo preparado, pues hacían su trabajo (Flory: seguían con su dinámica), claro seguían con su dinámica en el aula, los que se quedaban, y los que se iban, pues allí, trabajaban. Cuando venían, pues venían tan contentos y relajaos, ya ves Fco., bueno, pues bien (se ríen ambas). O sea, no veo yo tampoco demasiado repercusión.

FLORY: O sea, que en plan negativo no ves repercusión.

MAITE: En plan negativo, en cuanto los niños en el aula, no.

FLORY: ¿Y alguna positiva?.

MAITE: Positiva, pues positiva, pues que los niños se van contentos, vienen contentos. Yo no sé lo que harán, en la otra escuela, pero me imagino que tendrán actividades diferentes a éstas, que aquí están todo el día metidos, por lo menos salen, vienen más relajados. Sí hay positivas, aunque yo no sé decir.

FLORY: Para los niños, ¿tú lo ves para los niños que participan?.

MAITE: Para los niños. Para nosotros, ni positiva ni negativa, es que a mí no me ha cambiado nada.” (Entrevista Maite, 3)

“En primer lugar para el centro yo creo que supone un aliciente, igual que a mí como profesional para mí en concreto como profesional, para el centro en general creo que es un aliciente, ya que no existen en el mismo desgraciadamente demasiadas ideas nuevas, y por participar en un proyecto como el de la Escuela Compartida, tomando parte por primera vez como profesional de un grupo de trabajo, no, reconocido, me ha servido de motivación, creo que nos ha servido al grupo de motivación, hemos buscado información sobre experiencias similares, yo particularmente en mi trabajo con los padres se lo intentado transmitir ideas positivas acerca de la Escuela Compartida y he aprendido de otros compañeros y creo que todo eso es positivo para el centro. Independiente en cuanto a estructura del propio centro, creo que es importante abrirse un poco a las nuevas tendencias educativas, que tienden como es lógico a normalizar la vida de nuestros alumnos, no. Proyectos nuevos son los que necesitamos en el centro, no. Y ya que según mi opinión en particular, creo que estamos un poco anclados en criterios educativos un poco antiguos, yo diría que casi obsoletos, creo que proyecto como esto nos sirve, nos motiva a nivel profesional, individualmente y a nivel colectivo y de estructura de centro... Romper y ver cosas nuevas y aprender de nuevas ideas, nuevos profesionales, contrastar con otras personas, creo que eso es muy positivo en la vida de cualquier centro y en las nuestras en concreto que es del que tratamos también. En cuanto a los alumnos pues yo, creo que las repercusiones han sido positiva, no, en primer lugar los que han salido del aula hacia el colegio San Luis, no, ya que les hemos brindado experiencias nuevas que aquí no tienen oportunidad de tener, no, yo estoy segura que han... eso les ha hecho aprender conductas menos disruptivas que las que aprenden en el centro específico, no, han conocido a otros niños de su edad, han paseado por el barrio en fin, creo que para ellos ha sido una experiencia muy rica y para el resto de niños del Princesa Sofía que no han tenido esta experiencia de salir directamente a otro centro, creo que también ha sido positiva la visita de otros niños de otros colegios, por ejemplo el día del desayuno saludable, los ratos que han venido a hacer juegos, compartir talleres.” (Entrevista Cati, 2)

“Yo quería comentarte que me ha parecido oportuno la difusión en los medios de comunicación, la Jornada de FAPACE y en otros ámbitos donde hemos tenido la oportunidad de divulgar la experiencia y sobre todo el tema de los medios de comunicación que hace que se lean noticias normalizadoras de centro específico, que hace que se vea como mucho más cotidiano, más normal, mas integrado, con lo cual

como cole cualquiera, no, con lo cual ayuda a desterrar viejos mitos de las minusvalías psíquicas, de que no se pueden adaptar, de que tienen que estar en centros muy específicos y muy apartados de los demás, porque requieren unas condiciones especiales, cuanto más normal se vea nuestro cole más normal se va a ver a sus primeros inquilinos que son ellos el objeto de este centro y va a facilitar su integración social que es lo que debemos de tender todos, entonces creo que esa línea también es interesante que se mantenga, divulgación.” (Entrevista Cati, 5)

3. Entre las repercusiones de la experiencia para el centro específico de educación especial según las opiniones de las familias del mismo tenemos:

“Para los padres la ilusión de hacer cosas nuevas en las que pueden participar nuestros hijos.” (Plantilla cuestionario, 29)

“Que el centro de educación especial esté menos aislado y que se conozcan mejor a nuestros hijos.” (Plantilla cuestionario, 30)

“Sobre todo la entrada de nuevas experiencias y lo bueno que esto pueda aportar a todos los alumnos.” (Plantilla cuestionario, 28)

“Para alumnos/ as y padres-madres muy favorable. Para un grupo de equipo docente, por intereses personales, conflictivo y un rechazo mas o menos abierto.” (Plantilla cuestionario, 27)

“Abrir las puertas hacia el exterior.” (Plantilla cuestionario, 28)

“Polémica que puede ser buena siempre que el personal se cuestione si se está trabajando bien con los niños.” (Plantilla cuestionario, 31)

4. Aportaciones globales de la experiencia.

Tras la lectura de las opiniones generadas en los profesionales de la educación de ambos centros participantes en la Escuela Compartida y en las familias del CE sobre las repercusiones de esta experiencia en cada uno de sus centros podemos afirmar que la experiencia Escuela Compartida ha contribuido a sensibilizar en ambas comunidades educativas al profesorado y profesionales de la educación en general y a las familias del alumnado del CE hacia el planteamiento de la práctica de este tipo de experiencias como una opción que mejora la situación educativa del alumnado con nee intensivas del CE. Aporta beneficios mutuos al alumnado de ambos colegios participantes en los aprendizajes, en las interacciones y desarrollo de relaciones afectivas. Les facilita a todos estímulos, expectativas y vivencias nuevas para poder progresar en su desarrollo personal y humano, para asimilar de una manera natural y vivencial los valores de respeto, aceptación y valoración de cada persona como es y no como quisiéramos que fuese; colaboración, solidaridad, amistad y tantos otros.

Así mismo ha servido para concienciar más a los profesionales de la educación del CE y CO participantes y al sector familiar del CE sobre la necesidad y posibilidad, también real, de establecer de una manera satisfactoria puentes de colaboración y coordinación entre un CE y un CO. Con lo cual, la experiencia “Escuela Compartida” ha posibilitado la superación de las limitaciones en el desarrollo personal y de

aprendizaje en el alumnado con nee intensivas del CE participante. El alumnado del CO ha visto ampliadas las experiencias para poder superar limitaciones en su desarrollo personal al haber convivido dentro de su escuela, de su aula y de su recreo con alumnos/as distintos, y por otro lado, el desarrollo de su proceso de aprendizaje no se ha visto alterado con repercusiones negativas.

El logro anterior de concienciación se ha hecho extensible a la sociedad almeriense en general. En Almería los ciudadanos han tenido la oportunidad de sensibilizarse y conocer aspectos que todavía son mejorables en la educación y formación de un sector del alumnado un poco olvidado, lejano o desconocido. La opinión pública y los ciudadanos de Almería en general han podido ahondar en cuestiones relacionadas con la posibilidad real, la necesidad y las ventajas que pueden aportar a todo el alumnado la inclusión de los alumnos con nee intensivas o de CE en los contextos educativos normalizados de los centros ordinarios y más en particular su inclusión en el contexto natural de aprendizaje que es el aula ordinaria. Todas estas consideraciones nos permiten defender que la sociedad de Almería y su entorno escolar general ha tenido una oportunidad por medio de la experiencia “Escuela Compartida” para avanzar en su compromiso con los valores de respeto a las diferencias, solidaridad y colaboración, haciéndose un poco más justa y humana.

La Escuela Compartida ha contribuido en Almería a que su CE, sus profesionales y, lo que es más importante, su alumnado se conozca un poco más, esté un poco más cercano y próximo. Y ha mostrado a todos el ejemplo de una experiencia de educación combinada entre un CE y un CO vecino que ha funcionado. Y por tanto ha supuesto una mejora de la situación heredada de centro segregado y aislado hacia una apertura al resto del sistema educativo, sociedad y comunidad en general. Y ha brindado al CO una oportunidad para abrirse más al entorno escolar, sociedad y comunidad.

Undécima. Cabe señalar que la práctica escolar desarrollada con la experiencia de educación combinada entre un CE / CO “Escuela Compartida” durante el curso escolar 1999/2000 dentro del aula de educación infantil colaboradora contaba con las características de las experiencias educativas consideradas como respuestas de tendencia u orientación inclusiva. Los autores Susan, William Stainback y H. James Jackson (1999) citan como características propias de las aulas inclusivas en el capítulo I “Hacia las aulas inclusivas” de la obra *Aulas Inclusivas*, las siguientes: Filosofía de la clase. que valora la diversidad, se cree que la diversidad refuerza la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros. Reglas de aula que recuerdan los derechos de todos y cada uno de los miembros del aula. Enseñanza adaptada al alumnado, no se pretende que dominen el currículum con una norma definida de antemano, sin tener en cuenta las distintas características, necesidades e interés de cada alumno/a, pudiéndose para ello adaptar, ampliar o ambas cosas a la vez, el currículum general. Apoyo en el aula ordinaria adaptando su trabajo al aula en general y no con dedicación exclusiva al alumnado con nee. Fomento de las redes naturales de apoyo, ayuda entre iguales, círculos de amigos, aprendizaje cooperativo promoviendo la cooperación y la colaboración entre compañeros y no la realización de actividades competitivas e independientes, cooperación profesional y enseñanza en equipo. Capacitación del alumnado para responsabilizarse en su propio proceso de aprendizaje, facilitando la toma de decisiones en éste y potenciando la capacidad de poder elegir del alumnado. Fomento de la comprensión de las diferencias individuales, centrándose más en los aspectos positivos y en el modo en que puede enriquecerse el funcionamiento del

grupo más que en las deficiencias, las discapacidades u otros aspectos negativos o desventajas. Flexibilidad, creatividad y apertura de los profesionales del aula, entendida como la aceptación del cambio y la disposición a cambiar cuando se estime necesario y no como carencia de estructura o dirección. Y que estas características formaban parte del quehacer educativo cotidiano en la Escuela Compartida, queda reflejado entre otros en los resultados de las categorías Metodología, Comunidad, Coordinación, Resolución, al comentar la tabla “Instrumento por categoría” y la descripción de cada uno de los cinco casos: Mélodi, Carmen, José, Francisco y Alberto.

Duodécima. Creemos como profesionales de la educación en este tipo de respuesta educativa de tendencia más normalizada e integrada para el alumnado con nee, en la educación combinada. Hemos podido vivir en directo las posibilidades que se les abren a nuestros alumnos/as con ella y en la práctica concreta de la EC en el curso escolar 1999/00 hemos experimentado con gran alegría la sorpresa que nos ofrecía nuestro alumnado en su adaptación positiva a esta nueva modalidad educativa en la que participaban. La tutora que nos abrió voluntariamente la puerta de su aula en el CO cree y apuesta también con firmeza por una educación en la diversidad y una escuela de todos. La apuesta conceptual e ideológica por la educación en la diversidad y por una escuela comprensiva, presente en las dos docentes del CE y CO corresponsables del funcionamiento de la experiencia, ejercía su influencia en el ámbito de la práctica escolar generando una intervención docente conjunta y colaborativa desarrollada hacia todo el alumnado del aula ordinaria durante la experiencia. Pensamos que estos dos factores han sido claves a la hora de conseguir el reto de haber desarrollado la práctica sistemática escolar de la experiencia EC en el curso 1999/00 con unos resultados vividos como positivos por los diferentes profesionales que hemos participado directamente en ella.

El camino que nos lleva a la consecución de una escuela comprensiva es largo, lleva tiempo, pero no hay que perder de vista que “se hace camino al andar”, por lo que una vez iniciado debe continuarse, para poder avanzar. Porque por dificultoso que pudiera ser, merece la pena recorrerlo, como se ponía de manifiesto en la reunión inicial que miembros del GFC “EC” mantuvimos con representantes familiares de alumnos/as participantes en esta experiencia y representantes de la AMPA del colegio al tratar el tema de la escuela inclusiva: “... *esta situación parece tan bonita que se puede llegar a pensar que es una utopía. Pero desde luego, si la realidad consigue aproximarse a esos planteamientos se logrará muchísimo.*” (Plantilla entrevistas, 63)

Si tuviéramos que representar en una imagen el significado de la experiencia Escuela Compartida del curso 1999/2000 en Almería escogeríamos la siguiente:



No podemos establecer una comparación de los resultados y conclusiones a los que hemos llegado en nuestro estudio con resultados de investigaciones similares en educación combinada entre CE y CO dentro del ámbito autonómico o nacional, por no existir documentación, ni publicaciones de estudios parecidos, se sabe (se oye en algunos encuentros y jornadas de formación educativa e intercambio de experiencias entre profesionales) que se realizan algunas experiencias de educación combinada en la práctica escolar con unas características más o menos semejantes a la Escuela Compartida, pero no han sido estudiadas o investigadas. Sabemos de la existencia de este tipo de prácticas educativas pero no nos consta que se hayan estudiado o investigado y no quedan registros del tipo de actividades concretas del alumnado participante en las mismas. Ello hace que la propuesta concreta de la experiencia “Escuela Compartida”, con los resultados recogidos en nuestra investigación no deben generalizarse, pero sí pueden servir como referente para interpretar, conocer y construir otras experiencias de educación combinada entre centros específicos de educación especial y centros ordinarios vecinos. Este estudio puede considerarse un ejemplo de investigación – acción colaborativa de nuestro entorno.

PROPUESTAS DE MEJORA.

¿Cómo podemos mejorar la práctica de la experiencia Escuela Compartida en el futuro?. Algunas sugerencias pueden ser:

Implicación en la experiencia de los equipos directivos de los centros participantes en la misma y de los diferentes servicios de la administración educativa para garantizar la práctica continuada de la misma.

Conseguir que la experiencia EC se convierta en una respuesta de atención educativa combinada para el alumnado del CE asumida por el conjunto del CE como institución. Transformar esta iniciativa de un grupo de profesionales en una respuesta institucional del CE hacia una parte de su alumnado. Hemos de decir que este aspecto se consiguió en el curso escolar 2000/01, al aprobarlo así el claustro del CE en sesión extraordinaria el 21 de noviembre de 2000 y posteriormente el consejo escolar el día 1 de diciembre de 2000. Por lo cual en la actualidad si se decide retomar la experiencia en la práctica escolar de forma sistemática, sería una experiencia de centro.

Hay que dotar de recursos humanos al CE para permitir la salida de profesionales de la educación a los centros ordinarios donde se lleven a cabo la práctica de esta experiencia de educación combinada acompañando al alumnado con nee intensivas participante en las mismas, así como la facilitación de un intervención educativa flexible en el CO durante el funcionamiento de la experiencia.

Establecer un sistema de incentivos para los profesionales y centros participantes en esta experiencia.

Potenciar la flexibilidad y posibilidad de adaptación concreta de la experiencia a las características idiosincrásicas de cada CO que participara en ella. Esta experiencia no tiene por qué tener una forma fija y definida “a priori”, ni sería aconsejable que la tuviera; sino que se debería permitir que ésta adoptara los rasgos de funcionamiento que sus protagonistas en un momento dado, tanto en el CO como en el CE consideraran oportunas y acertadas. Para preservar esta posibilidad de adaptación y flexibilidad de la experiencia sería conveniente que a principios de cada curso se estableciera una reunión con los profesionales de los colegios específicos y ordinarios que la acogieran para fijar de manera colegiada las condiciones y características que la configurarían ese curso escolar entre dichos centros. Condiciones que podrían ir variando en sucesivos cursos escolares y/o períodos de tiempo, si lo estimasen necesario para la mejora de la experiencia los profesionales de ambos colegios participantes, en función de las circunstancias cambiantes que se vayan produciendo. También sería necesario articular reuniones periódicas entre los profesionales participantes en ella en el CO y CE donde se trataran aspectos funcionales de la misma, la búsqueda colegiada de posibles problemas, reflexión colectiva de la práctica educativa desarrollada e intercambio de experiencias. El lugar de encuentro para la realización de estas reuniones podría ser rotativo, pudiéndose alternar el contexto de encuentro una vez en el CO y otra en el CE.

Abrir las puertas de estas reuniones a todos los profesionales de ambos colegios, especialmente a los del CO que aún sin participar en la experiencia cuenten entre el alumnado de su aula con niños/as con nee. La asistencia a estas reuniones

podría establecerse de manera voluntaria para estos profesionales como una posibilidad de intercambio profesional de experiencias que no implicaría compromiso alguno con tener que asumir la experiencia en el futuro. Así la experiencia podría contribuir de una manera popular a sensibilizar al profesorado y profesionales en general del CO participante en ella para aumentar la inclusión del alumnado con nee en las aulas ordinarias y para que mejore la situación educativa del alumnado con nee integrado ya en ellas. Por otro lado, podría servir para concienciar al profesorado y otros profesionales del CE y que aumentara la participación de éstos en la continuación y posible ampliación de la experiencia.

Programar el tipo de actividades periódicas y/o puntuales a desarrollar por los talleres y otros servicios del CE como orientación, trabajo social, fisioterapia, hidroterapia, juego, teatro, motricidad, manualidades... que completarían el funcionamiento de la experiencia y posibilitaría entre otras opciones también que el resto del alumnado del centro específico que no pueda salir al CO con la Escuela Compartida en ese momento y por diferentes motivos, se pueda beneficiar de la interacción con el alumnado del CO y de nuevos estímulos y experiencias, cuando este alumnado acuda al CE para la realización de las actividades educativas que en su momento se determinaran.

Formar grupos de trabajo en los centros donde puedan participar todos los profesionales de la educación que lo deseen sobre la atención formativa del alumnado con nee y la educación en la diversidad y que, como en las reuniones a las que nos hemos referido en líneas anteriores, generen la reflexión conjunta, la coordinación profesional y la acción en equipo, la unión entre teoría y práctica educativa, la unión entre investigación y práctica escolar en un proceso de diálogo, reflexión y acción o cambio (investigación- acción colegiada).

Desarrollar esta experiencia en colaboración y coordinación con el CE y varios colegios públicos y/o privados concertados vecinos o próximos, abriéndola así a los centros de la zona en general y no limitar su funcionamiento con exclusividad a un CO en particular de forma permanente.

BIBLIOGRAFÍA.

- ACKERMAN; STERNBERG; GLASER: *Individual Difference*. N. York. W.H. Freeman. 1989.
- AINSCOW, M.; MUNCEY, J.: *Meeting Individual Needs In The Primary School*. Londres. Fulton. 1989.
- AINSCOW, M.: "Education For All: Making It Happen", Trabajo Presentado Al International Special Education Congress, Birmingham, Inglaterra, abril. 1.995a.
- AINSCOW, M.: *Necesidades Especiales En El Aula*, Madrid: Narcea-UNESCO.1.995b.
- AINSCOW, M.: "La Formación Del Profesorado Para Una Escuela Inclusiva", Ponencia Presentada En La XXII Reunión Científica De La Asociación Española Para La Educación Especial, Murcia, noviembre. 1.995d.
- AINSCOW, M.: "Hacia Escuelas Inclusivas: Desarrollo Y Tendencias Internacionales". Ponencia Presentada En La XXII Reunión Científica De La Asociación Española Para La Educación Especial, Murcia, noviembre, 1995c.
- AINSCOW, M.: *Desarrollo De Escuelas Inclusivas*. Madrid. Narcea. 2001.
- ALALBA. *Revista Educativa De Andalucía*, Nº. 12: *Necesidades Educativas Especiales*, Sevilla, 1996.
- ALBERTE CASTIÑEIRAS, J. R.: "El Ámbito De La Educación Especial". *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1983, (0): 5-11.
- ALBERTE CASTIÑEIRAS, J. R.: *Los Centros Específicos De E. Especial Y La Integración De Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales*, Coruña, ACK, 1994.
- ALBERTE CASTIÑEIRAS, J. R.: *Los Centros Específicos De Educación Especial: Una Realidad Cuestionada*, Santiago de Compostela, ACK, 1994.
- ALBERTE CASTIÑEIRAS, J. R.; MAYOR SÁNCHEZ, J. Y OTROS: *Manual De Educación Especial*, Madrid, Anaya, 1989.
- ALCALDE PALACIOS, A. M.; DÍAZ YUBERO, S.: "La Integración Escolar Como Paso A La Integración Social". *Educadores*; 1988, (145): 101-110.
- ALDEA MUÑOZ, S.: "Investigación Sobre La Integración Social Y Educativa De Los Niños Deficientes En Centros Ordinarios". *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1993, (18): 287-295.
- ALFARO ECHARRI, F.; IRIARTE ARANAZ, G.: *Proyecto Para La Integración De Alumnos[As] Con Necesidades Educativas Especiales*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.
- ALIA ROBLEDO, E.: *Integración Del Niño Con Necesidades Educativas Especiales En Aulas Ordinarias: Variables Psicosociales*, Madrid, Editorial de la Universidad Complutense, Servicio de Reprografía, 1991.
- ALLAL, L.: "Estrategias De Evaluación Formativa. Concepciones Psicopedagógicas Y Modalidades De Aplicación". *Infancia Y Aprendizaje*, 1.980, nº 11 ; p. 4-22.
- ALLSOP, J.: "Mainstreaming Physically Handicapped Students". *Journal Of Research And Development In Education*, 1980, 13, 4, 37-44.
- ALOIA, G.: "Regular Classroom Teachers Responses To Inappropriate Behavior Of The Mainstreamed Handicapped Chil". *Teacher Education Y Special Education*. 1.983 6 (1), 25-29.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M.: "La Evaluación Cualitativa : Delimitación Conceptual Y Caracterización Global". *Bol. Acción Educativa*, 1.985, Mayo, nº 31.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M.: "La Interdisciplinariedad Como Principio Organizador Del Currículo". *Educación Y Sociedad*, 1.985, nº 3, p. 53-78.
- ÁLVAREZ TOLCHEFF, K.; AGUILERA, M. J; BABÍO GALÁN, M. Y OTROS: "Evaluación Del Proyecto De Integración En El Territorio Del M.E.C.". *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1989, (10-11): 9-26.
- ÁLVAREZ, A., RÍO, P. DEL: "Aproximación A Un Enfoque Integrador Para El Análisis De La Actividad Escolar", en: R. PORLAN, P. CAÑAL. *Hacia Un Nuevo Modelo Didáctico. III Jornadas De Estudio Sobre La Investigación En La Escuela*. (Escuela Universitaria de Magisterio, Sevilla. 1.985).
- ANASTASI, A.: "Psychological Tests: Uses And Abuses". *Teachers College Record*. 1.961. 62, 389-393.
- ANDERSON, E. M.: *The Disabled School Child*. Londres. Methuen Co. 1973.
- ANDERSON, S. ; BALL, S.; MURPHY, R. Y OTROS.: *Encyclopedia Of Educational Evaluation*. Jossey Bass. 1.975.

- ANDRÉS TRIPERO, T.; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, E.: *Necesidades Educativas Especiales: Intervención Psicoeducativa*, Madrid, CCS, 1995.
- ANDRÉS, M; LORENZO, J. R.: “*Las Posibilidades De Las Aulas Taller*”. *Cuadernos De Pedagogía*; 1996, (243): 78-83.
- ANGULO RASCO, J. F.: *Innovación Y Evaluación Educativa*, Málaga, Universidad de Málaga, Secretariado de Publicaciones de la Universidad, 1990.
- ANGULO RASCO, J. F.: “*Investigación - Acción Y Currículum: Una Nueva Perspectiva En La Investigación Educativa*”. *Investigación En La Escuela*; 1990, (11): 39-49.
- ANGULO J.F.: “*¿A Qué Llamamos Currículum?*”. En J.F. ANGULO, N. BLANCO (Coords.), *Teoría Y Desarrollo Del Currículum*, Málaga: Aljibe, 1.994. 17-29.
- ANGULO RASCO, J. F.; BLANCO GARCÍA, N.: *Teoría Y Desarrollo Del Currículum*, Archidona, Aljibe, 1994.
- ANGULO, J.F.: “*Enfoque Práctico Del Currículum*”. En J.F. ANGULO; N. BLANCO (Coords.), *Teoría Y Desarrollo Del Currículum*, 1.994. 111-132, Málaga: Aljibe.
- ANGULO, J.F.: “*Enfoque Tecnológico Del Currículum*”. En J.F. ANGULO; N. BLANCO (Coords.) *Teoría Y Desarrollo Del Currículum*, Málaga: Aljibe, 1.994. 79-109.
- ANTÚNEZ, S.: *Claves Para La Organización De Los Centros Educativos*, Barcelona: ICE-Horsori.1.993.
- APPLE, M.W. Y OTROS.: *Educational Evaluation : Analysis And Responsibility*. Berkeley (Cal.). 1.974.
- ARBESU CASTAÑÓN, A.: “*Socialización Y Diseño Ambiental En Un Centro Especifico De Educación Especial*”. *Siglo Cero*; 1988, (117): 26-35.
- ARCAS CUBERO, M. D. Y OTROS: *Necesidades Educativas Especiales: Manual Teórico Práctico*, Archidona, Málaga, Aljibe, 1990.
- AREA Y YANES: “*El Asesoramiento Curricular A Los Centros Escolares: La Fase De Contacto Inicial*”. *Qurrículum*, 1.990. 1, 51-78.
- ARIÑO URRIENS, F.; ROS SOLE, T.: “*Necesidades Educativas En El Marco De La Diversidad*”. *Perspectiva Escolar*; 1993, (175): 2-7.
- ARNAIZ SÁNCHEZ P., PRIETO SÁNCHEZ M. D.: “*La Evaluación Dinámica Como Alternativa A La Evaluación Psicométrica En Educación Especial*”. *Revista Interuniversitaria De Educación Especial*; 1.987, nº 0: 19-27.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P.: “*Ámbitos Temáticos De Investigación En Educación Especial*”. *Anales De Pedagogía. Revista De La Facultad De Filosofía y Ciencias De La Educación*; 1989, (7): 129-142.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P.: “*Integración, Segregación E Inclusión*”, Ponencia Presentada En La XXII Reunión Científica De La Asociación Española Para La Educación Especial, Murcia, noviembre, 1995.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P.: “*Las Escuelas Son Para Todos*”. *Siglo Cero*, 1.996. 27 (2), 25-34.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P.; ÁLVAREZ - CASTELLANOS NIÑEROLA, M. L.: *El P.C.C., Autismo Y Atención A La Diversidad: Proyecto Curricular De Centro Del Colegio Público De Educación Especial Para Niños Autistas "Las Boqueras"*, Murcia, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 1995.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P.: “*Innovación Y Diversidad: Hacia Nuevas Propuestas Didácticas*”. En ROMAN RAYO, M.; TORRES GONZALEZ, J.; RUEDA LOPEZ, E.: *La Innovación En Educación Especial*. Jaén. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén. 1997.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P.; ORTIZ GONZÁLEZ, M.: “*El Derecho A Una Educación Inclusiva*”. En SÁNCHEZ PALOMINO, A.; TORRES GONZÁLEZ, J.: *Educación Especial, I*. Madrid. Pirámide. 1997: 191 – 206.
- ARRAIZ PÉREZ, A.: “*Actitudes De Los Niños Normales Hacia La Integración Escolar Del Alumno Disminuido*”. *Bordón*; 1986, 0264: 09-10: 0735-0749.
- ARTEAGA IZAGUIRRE, J. M.: “*El Diagnóstico Y La Integración Ayer Y Hoy*”. *Cuadernos De Sección Educación*; 1989, (3): 247-256.
- ARTIEDA, M.: *Legislación Sobre Educación Especial, En La Integración Del Niño Disminuido En La Escuela Ordinaria*. Madrid. CEPE. 1.985.
- ARY, D.; JACOBS, L. C.; RAZAVIEH, A.: *Introducción A La Investigación Pedagógica*. México: Interamericana. 1987.
- ASHDOWN, R.; CARPENTER, B.; BOVAIR, K.: *The Currículum Challenge*. London. The Falmer Press. 1.991.
- ASHMAN, A. F.: *Estrategias Cognitivas En Educación Especial*, Madrid, Aula XXI, 1990.

- ASOCIACIÓN GUIPUZCOANA PRO - SUBNORMALES: “*Filosofía Y Principios Del Servicio A Profundos*”. *Siglo Cero*; 1985, 0099, 06: 0049-0057.
- ASOCIACION LOS GIRASOLES DE ARA: “*Modelo De Centro Ocupacional, "El Papel"*”. *Puerta Nueva. Rev. De Educación*; 1995, (23): 60-66.
- AUSUBEL, D.P.; ROBINSON, F.G.: *An Introduction To Educational Psychology*. London. Holt, Rinchart and Winston. 1.969.
- AZRIN, N.H.; PHILIP, R.A.: “*The Job Method For The Job Handicapped: A Comparative Outcome Sytity*”. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 1.979. 23, 144-155.
- BÁEZ DE LA FE, B. F.: “*Organización Y Clima Escolar: Nuevas Perspectivas Para La Investigación Y La Intervención Psicoeducativa*”. *Síntesis*; 1988, (21): 31-40.
- BÁEZ, B. F.: “*Del Estudio Del Caso Al Análisis De La Situación: Evolución Histórica Del Diagnóstico Psicoeducativo*”. *Infancia Y Aprendizaje*; 1989, (46): 71-81.
- BÁEZ DE LA FE, B. F.: “*El Movimiento De Las Escuelas Eficaces: Implicaciones Para La Innovación Educativa*”. *Revista De Educación*; 1991, (294): 407-426.
- BALBAS ORTEGA, M.J.: “*La Formación Permanente Del Profesor Tutor Ante La Integración*”. En MARCELO,C.; MINGORANCE, P. (Eds.): *Pensamiento De Profesores Y Desarrollo Profesional (II). Formación Inicial Y Permanente*. Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. 1992. 379-386.
- BALBAS ORTEGA, M.J.: *La Formación Permanente Del Profesorado Ante La Integración*. Barcelona. PFU. 1994.
- BALL, S.J.: *La Micropolítica De La Escuela. Hacia Una Teoría De La Organización Escolar*. Barcelona: Paidós/MEC, 1.989.
- BALLESTA PAGÁN, F. J.: “*Las Nuevas Tecnologías Aplicadas A La Educación, Un Reto Para La Formación Inicial Del Profesorado*”. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1993, (16): 125-132.
- BANDERA. A.M.: “*La Unidad De Apoyo A La Integración. Funciones Del Profesor De Apoyo*”. Ponencia. Jornadas De Integración, Marbella, 1.988.
- BANK MIKKELSEN, N.E.: “*A Metropolitan Area In Denmark, Copenhagen*”. En KUGEL, R.; WOLFENSBERGER, W. (Eds.): *Changging Patterns In Residential Services For The Mentaly Retarded*. President s. Committee on Mental Retardation. Whashington. 1.969.
- BANK MIKKELSEN, N.E.: “*El Principio De Normalización*”, *Rev. Siglo Cero*, 1.975. 37, 16-21.
- BARAGÁN LLORENA, I.: “*Integración En La Escuela Infantil De Una Niña Preescolar Con Deficiencias Visuales Graves*”. *Integración. Revista Sobre Ceguera Y Deficiencia Visual*; 1992, (10): 37-50.
- BARCA, A.: “*La Reforma Y El Nuevo Diseño Curricular*”. *Comunidad Escolar*, 3 de febrero de 1.988, pág. 3.
- BARCA LOZANO, A.: “*Las Dificultades De Aprendizaje Escolar: Hacia Una Explicación De Las Variables Personales, Familiares, Ambientales Y Criterios De Inclusión De Alumnos En Aulas De Apoyo Y Educación Especial De Los Centros Públicos De EGB De Galicia*”. *Revista Gallega De Psicopedagogía*, 1989, nº.3, 107-171.
- BARCA LOZANO, A.: *Evaluación Y Análisis Experimental De Los Criterios Para La Selección E Inclusión De Niños En Aulas De Apoyo Y Educación Especial De Los Centros Públicos De E.G.B. De Galicia*, La Coruña, Universidad de La Coruña - Departamento de Psicología, 1990.
- BARKER, J.L.; GOTTLIEB.: *Attitudes Of Teacher Toward Manistreaming Retarded Children*, en GOTTLIEB, J. (Ed), *Educationg Mentally Retarded Children In The Mainstream*. Baltimore (University Park Press), 3-23. 1.980.
- BARROSO PLASENCIA, E.: *Respuesta Educativa Ante La Diversidad: Actas Del Congreso Iberoamericano De Educación Especial De 1990 En Santa Cruz De Tenerife*, Salamanca, Amar, 1991.
- BARROSO, M.C.: “*Importancia De La Teoría De La Educación Y La Integración Educativa En La Formación De Los Educadores*”. *Revista De Educación*, 1.987. 282, 87-102.
- BARTOLOMÉ PINA, M.: *Pedagogía Diferencial. Aproximación A Una Ciencia* (Universidad de Barcelona. Barcelona). 1.983.
- BARTOLOMÉ, A. R.: “*Aplicaciones Del Vídeo Interactivo En La Enseñanza*”. *Comunidad Educativa*; 1991, (189): 23-30.
- BARRUECO BARRUECO,A.; MARTÍN FERNÁNDEZ, A.: “*Propuesta De Un Modelo Organizativo Para La Escolarización De Los Alumnos Deficientes*”. En *Actas De Las Jornadas De Estudio Sobre El Centro Educativo. Grupo De Investigación Didáctica*. Sevilla. 1990.

- BASCO LÓPEZ, A.: "Tratamiento Psicomotriz". *Psicomotricidad*; 1994, 3 (48): 45-53.
- BASIL, C.: "Interacción Y Comunicación No Vocal En Niños Con Parálisis Cerebral". *Revista De Psiquiatría De La Facultad De Medicina De Barcelona*; 1988, 15 (2): 69-77.
- BASS, B. M; PASCUAL, R.; Y OTROS: *La Gestión Educativa Ante La Innovación Y El Cambio: [Simposio Celebrado En El Campus De Leioa Entre Los Días 13 Y 17 De Octubre De 1987, En El Marco Del II Congreso Mundial Vasco]*, Bilbao, Madrid, Narcea, 1988.
- BAUM, B. R.; BRAZITA, R. F.: "Educating The Exceptional Child In The Regular Classroom". *Journal Of Teacher Education*, 1979, 30, 6, 20-21.
- BAUTISTA, R.: "Modalidades De Escolarización. El Aula Especial Y El Aula De Apoyo". En R. BAUTISTA Y OTROS, *Necesidades Educativas Especiales. Manual Teórico-Práctico*, Málaga: Aljibe, 1.991.
- BAUTISTA, R.: *Necesidades Educativas Especiales. Archidona (Málaga). Aljibe* 1.993.
- BEENY, K.E.: "Una Experiencia De Integración Educativa", *Siglo Cero*. 1.975. Núm. 42, págs. 33-38.
- BELLAMY, G.T.: *Habilitation Of Severely And Profoundly Retarded Adults: Report From The Specialized Training Program*. Eugene: Center for Human Development, Univ. of Oregon. 1.976.
- BELLAMY, G.T., HORNER, R.; INMAN, D.P.: *Habilitation Of Severely And Profoundly Retarded Adults, Vol. II*. Oregon. University of Oregon, Center on Human Development. 1.979.
- BELLES GUITART, R. M.; CASANOVA ANDREU, J.: "Prácticas De Futuros Docentes". *Cuadernos De Pedagogía*; 1990, (184): 83-86.
- BENITO, A.: "Una Escuela Específica En Una Sociedad Democrática". *Siglo Cero*; 1977, (053): 0034-0037.
- BEN - PERETZ, M.: "Teoría Y Práctica Curriculares En Programas De Formación Del Profesorado", en L.M. VILLAR, *Conocimiento, Creencias Y Teorías De Los Profesores*, Alcoy: Marfil, 1.988. 239-258.
- BERLINER, D.: "De Predecir La Eficacia A Comprender A Los Profesores Eficaces", en VILLAR ANGULO, L.M. (Ed.): *Pensamiento De Los Profesores Y Toma De Decisiones*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. 1.986.
- BERMINGHAM, J.; CONWAY, M.: "Las Deficiencias Mentales Y Las Nuevas Tecnologías". *Siglo Cero*; 1988, (115): 34-37.
- BERNAL GUERRERO, A.: "Una Nueva Educación". *Escuela En Acción*; 1990, 5: 9-16.
- BERNSTEIN, L.: "Language And Social Class". *British Journal Of Sociology*. 1.960. 11, 271-276.
- BERRUZO ALBÉNIZ, R.: "La "Organización Escolar" En El Currículum De Los Maestros". *Estudios De Pedagogía Y Psicología*; 1993, (5): 19-34.
- BETANCOURT, O.: "Bibliografía Sobre Educación Especial". *Escuela En Acción*; 1981, 5, 02: 40-41.
- BIGGE, J.; SIRVIS, B.: "Childen With Physical And Multiple Disabilities". En HARING, N. G.(Ed.): *Behaviour Of Exceptional Children*. Columbus, Ohio. Charles E. Merrill, 1978.
- BIKLEN, D.: *Public Education For Children With Severe, Profound And Multiple Disabilities: The Least Restrictive Enviroment*. Special Resource Center, Syracuse University. 1.981a.
- BINET, A.: *L'Étude Expérimentale De L'Intelligence*. París. Schleicher. 1.903.
- BINET, A.: *Les Idées Modernes Sur Les Enfants*. París. Flammarion. 1.913.
- BIRCH, J.V.: *Mainstreaming: Educable Mentally Retarded Children In Regular Classes*, Enton (Virginia): The Council for Exceptional Children. 1.974.
- BISQUERRA, R.: "La Atención A La Diversidad Como Un Area De La Orientación Psicopedagógica". *ACOEP*; 1994, 29-40.
- BLACHER - DIXON, J.; LEORNARD, J.; TURNBULL, A. P.: "Integración A Nivel De La Primera Infancia". *Siglo Cero*; 1987, 0112: 07-08: 0050-0056.
- BLANCO FELIP, L.: "Modelo Para Una Autoevaluación Modular En Una Institución Educativa (B.A.D.I.)". *RIE. Revista Investigación Educativa*; 1993, (21): 47-66.
- BLANCO GARCÍA, A. I. : "Educación Especial Y Sociología". *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1992, (13): 201-208.
- BLANCO PEREA, R.: "Integración Del Niño Paralítico Cerebral". *Alminar*, 1990, (16): 30-31.
- BLANCO, R.: "Innovación Y Recursos Educativos En El Aula". En A. MARCHESI, C. COLL, J. PALACIOS (Eds.): *El Desarrollo Psicológico Y La Educación, Tomo III*, Madrid: Alianza. 1.991.
- BLANCO, R.: "La Individualización De La Enseñanza A Través De Las Adaptaciones Curriculares". *Actualidad Docente*; 1993, (149): 20-23.

- BLANCO, R.; DÍAZ, E.; MARTÍN, M. Y OTROS: *Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales Y Adaptaciones Curriculares*. Madrid. CNREE. 1.992.
- BLOCK, A.: *Innovación Educativa: El Sistema Integral De Enseñanza - Aprendizaje*, México, Trillas, 1981.
- BLUMA, S.M.; SHEARER, M.S.; FROHMEN, A.H.; HILLIARD, J.M.: *Guía Portage De Educación Preescolar*. Wisconsin. Portage. 1.978.
- BODGAN, R. C. Y BIKLEN, S. K.: *Qualitative Research For Education : And Introduction To Theory And Methods*. Londres. Allyn and Bacon. 1.982.
- BOLIBAR, S.; GRUP D'ENSENYANTS PER UN MON SOLIDARI: “¿Que Es La Educación Para El Desarrollo?”. *Cuadernos De Pedagogía*; 1993, (215): 8-12.
- BOLÍVAR, A.: *Cultura Escolar Y Cambio Curricular*, Universidad de Granada, 1.994.
- BOLIVAR, A. : *El Conocimiento De La Enseñanza (Epistemología De La Investigación Curricular)*. Force - Universidad de Granada. 1.995.
- BOOTH, T; SWANN, W.; MASTERTON, M.; POTTS, P.: *Curricula For Diversity In Education*. London. Routledge-The Open University Press. 1.992.
- BOROWITZ, G.H.; COSTELLO, J.; HIRSCH, J.G.: “*Clinical Observations Of Ghetto Four – Year - Olds: Organization, Involvement, Interpersonal Responsiveness, An Psychosexual Content Of Play*”, *Journal Of Yout And Adolescence* 1(1). pp 59-79.
- BOS, C.S.; ANDERS, P.L.: “*Interactive Teaching And Learning: Instructional Practices For Teaching Content And Strategic Knowledge*”. En T.E. SERUGGS, B.L. WONG (Eds.), *Intervention Research In Learning Disabilities*, Nueva York: Verlag, 1.990. 166-185.
- BRANDIN FEIJOO, C.: “*Integración Del Deficiente Y Actitud De Los Profesores*”. *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1985, (3): 33-41.
- BRENNAN, W.K.: *Changing Special Education*, Milton Keynes. The Open University Press. 1.982.
- BRENNAN, W.K.: *El Currículo Para Niños Con Necesidades Especiales*, Madrid: Siglo XXI. 1.990.
- BRIONES, G.: *Evaluación De Programas Sociales*. México. Trillas, 1.991.
- BROLIN, D.E.: *Vocational Preparation Of Retarded Citizens*. Ohio. Charles E. Merrill. 1.976.
- BROLIN, D.E.; KOKASKA, C. J.: *Career Education For Handicapped Children And Youth*. Londres. Charles E. Merrill. 1.979.
- BRONFENBRENNER, U.: *La Ecología Del Desarrollo Humano*, Barcelona: Paidós. 1.987.
- BROPHY, J.: “*Teacher Behaviour And Its Effects*”. *Journal Of Educational Psychology*, 1979, 71, 733-750.
- BROPHY, J.; ROHRKEMPER, M.: “*The Influence Of Problem Ownership On Teachers’ Perceptions Of Strategies For Coping With Problem Stdents*”. *Journal Of Educational Psychology*. 1.981. 73 (3), 295-311.
- BRUNER, J.: *The Relevance Education*. N. York. W.W. Norton. 1.971.
- BRUNET, L. Y OTROS: *Terminología De Educación Especial*, París, UNESCO, 1983.
- BRUNET RIBA, J. A.: “*La Escuela Y Su Entorno*”. *Cuadernos De Orientación Familiar*; 1986, 0103, 09: 0023-0028.
- BUDOFF, M.; GOTLIEB, J.: “*Special Class EMR Children Mainstreamed: A Study Of An Aptitude (Learning Potential) Treatment Interaction*” *American Journal Of Mental Deficiency*. 1.976. 81, 1-11.
- BUENO AGUILAR, J. J.: *El Lenguaje De Los Niños Con Necesidades Educativas Especiales*, Salamanca, Universidad, Servicio de Publicaciones, 1991.
- BUNGE, M.: *La Investigación Científica*. Barcelona. Ariel. 1.973.
- BURNS, R.B.: *Self - Concept. Development And Education*. Londres. Holt, Rinehart and Winston. 1.982.
- BUTT, R.; RAYMOND, D.; YAMAGASHI, LL.: *Autobiographic Praxis: Studying The Formation Of Teacher`s Knowledge (Notes I)*. 1.988.
- BYFORD, E. M.: “*Mainstreaming: The Effect Of Regular Teacher Training Programmes*”. *Journal Of Teacher Education*, 1979, 30, 6, 23-4.
- C.N.R.EE (S/F): *Guía De Adaptaciones Curriculares*. Documento Interno.
- C.N.R.EE: “*Las Adaptaciones Curriculares Y La Formación Del Profesorado*”, *En Ponencias Del Seminario Sobre La Reforma Del Sistema Educativo*. Serie Documentos N° 7. Madrid. MEC. 1.988.
- C.N.R.EE: *Al Integración En El Ciclo Medio*. Serie Orientaciones Pedagógicas 3. Madrid. M.E.C. - C.N.R.EE 1.988 e.

- C.N.R.EE: *Las Adaptaciones Curriculares Y La Formación Del Profesorado*. Serie Documentos 7. Madrid. M.E.C. - C.N.R.EE 1.988 f.
- C.N.R.EE: “*Adaptaciones Curriculares Y Organización Escolar*”, En *Conferencias Del Seminario Hispano-Británico*. Serie Documentos Nº 8. Madrid. MEC. 1.989.
- C.N.R.EE: *Las Necesidades Educativas Especiales En La Escuela Ordinaria*. Serie Formación. Madrid. M.E.C. - C.N.R.EE 1.989 a.
- C.N.R.EE: *Introducción A La Comunicación Bimodal*. Serie Formación. Madrid. M.E.C. - C.N.R.EE 1.989 b.
- C.N.R.EE: *Introducción Educativa En Autismo Infantil*. Serie Formación. Madrid. M.E.C. - C.N.R.EE 1.989 c.
- C.N.R.EE: *Las Necesidades Educativas Especiales En La Reforma Del Sistema Educativo*. Madrid. M.E.C. - C.N.R.EE 1.990 a.
- C.N.R.EE: *Las Necesidades Educativas Especiales Del Niño Con Deficiencia Motora*. Serie Formación. Madrid. M.E.C. - C.N.R.EE 1.990 b.
- C.N.R.EE: *Evaluación Del Programa De Integración. Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid. M.E.C. - C.N.R.EE 1.990 e.
- C.N.R.EE: *Las Necesidades Educativas Especiales Del Niño Con Deficiencia Auditiva*. Serie Formación. Madrid. M.E.C. - C.N.R.EE 1.991 a.
- C.N.R.EE: *El Alumno Con Retraso Mental*. Serie Formación. Madrid. M.E.C. - C.N.R.EE 1.991 b.
- C.N.R.EE: *La Integración De Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales. Ciclo Superior De E.G.B.* Madrid. M.E.C. - C.N.R.EE 1.991 c.
- C.N.R.EE: *Recursos Materiales Para Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid. M.E.C. - C.N.R.EE 1.991 d.
- C.N.R.EE: *Recursos Psicotécnicos Y Bibliográficos Para Equipos Interdisciplinares*. Madrid. M.E.C. 1.991 e.
- C.N.R.EE: *Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales Y Adaptaciones Curriculares*. Madrid. MEC. 1.992.
- CABADA ÁLVAREZ, J.M.: “*La Educación Especial: Situación Actual Y Expectativas*”, en GISBERT, J. Y OTROS: *Educación Especial*, Madrid, Cincel, 1.980, 13-43.
- CABADA ÁLVAREZ, J.M.: “*Respuestas Educativas A La Diversidad*” En E. BARROSO PLASENCIA (Coord.), *Respuesta Educativa Ante La Diversidad*, Salamanca, Amarú, 1.991.
- CABADA, J. M: “*La Integración De Los Sujetos Con Necesidades Educativas Especiales*”. *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1992, (15): 13-34.
- CABALLERO ROMERO, A.; HERNANDO GARCÍA, M R.: “*Centro Específico: Contexto Interactivo*”. *Alminar*; 1990, (16): 8-11.
- CABEZÓN HERRERO, J.: *Lenguajes Alternativos Para Personas Con Dificultades En La Comunicación*, Madrid, CEPE, 1994.
- CALDERHEAD, J.: “*La Mejora De La Práctica De La Clase: Aplicaciones A La Investigación Sobre Toma De Decisiones En La Formación Del Profesorado*”. En VILLAR ANGULO, L.M. (Ed.) ob. Cit. 1.986.
- CAMPBELL, R.J.: “*Knowledge, Control And In-Service Education And Trainig For Teachers*”, *Journal Of Education For Teaching*, 1.981. 7 (2), 149-163.
- CAMPBELL, D.: *Qualitative Knowing In Action Research. Ocasional Paper*. Sanford Evaluation Consortium. Sanford University. 1.984.
- CANALS, G.; DOMENECH, M.: *Proyecto Aura: Una Experiencia De Integración Laboral*. Fundación Catalana Para El Síndrome De Down. Ediciones Milán. 1.991.
- CANO, F.: “*Centro Nacional De Recursos Para La Educación Especial*”, *Comunidad Escolar*. 1.986. págs. 16-17.
- CANTÓN MAYO, I.: “*El Minusválido Ante La Orientación Profesional*”. *Escuela En Acción*; 1989, 6: 24-29.
- CANTÓN MAYO, I.: “*La Integración Desde La Perspectiva De La Práctica Escolar*”. *Comunidad Educativa*; 1990, (180): 6-9.
- CANTÓN MAYO, I.: “*Innovación Organizativa En El Marco De La Reforma*”. *Revista De Ciencias De La Educación*; 1991, (147): 357-377.
- CAPLAN. G.: *The Tehory And Practice Of Mental Health Consultation. Basic Book*. New York, 1.970.
- CARBAJO MARTÍNEZ, A.: *La Informática En La Educación Especial*, Coruña, ACK, 1995.
- CARBALLO LADO, P.: *Visión Pedagógica Sobor Da Realidade Dun Centro Específico, Colexio Santiago Apóstolo Da ONCE (Pontevedra)*, A Coruña, ACK, 1994.

- CARDINET, J.: "L'Élargissement De L'Évaluation". *Evaluation Et Recherche*, vol. 1, 1.979, nº 1, p. 15-34.
- CARDINET, J.: *A La Búsqueda De La Objetividad En La Evaluación De Las Innovaciones Pedagógicas*, Granada, Service de la recherche, 1985.
- CARDONA MOLTO, C.: "El Asesoramiento Consultivo: Un Modelo De Intervención Psicopedagógica En Pro De La Integración Escolar". *Siglo Cero*; 1989, (125): 54-56.
- CARDONA MOLTO, C.: "Atención A La Diversidad: Estrategias Organizativo - Didácticas". *Currículum. Revista De Teoría, Investigación Y Práctica Educativa*; 1994, (8-9): 79-94.
- CARL HAUSER, M. A.: "Evaluación De Los Programas De Integración: Sacar Provecho De Una Victoria". *Siglo Cero*; 1987, 0112: 07-08: 0012-0025.
- CARLBERG, C.; KAVALE, K.: "The Efficiency Of Special Versus Regular Class Placement For Exceptional Children. A Meta-Analysis". *The Journal Of Special Education*, 14 (3), 1980.
- CARLOS, A. DE: *Deficiencia Visual Y Necesidades Educativas Especiales*, Vitoria - Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1992.
- CARR, W.; KEMMIS, W.: *Teoría Crítica De La Enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca. 1.988.
- CARR, W.: *Hacia Una Ciencia Crítica De La Educación*. Barcelona: Laertes. 1990.
- CARRO SANCRISTÓBAL, L.: "Estrategias De Investigación Acción Para La Educación Especial En Centros Específicos". *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1993, (17): 117-124.
- CARROL, J.B.: "Psychometric Test As Cognitive Task: A New Structure Of Intellect". In RESNICH, L.B. (Ed.): *The Nature Of Intelligence*. Hisdale, Ney Jersey. Lawrance Associates. 1.976.
- CARROLL, A.W.: "The Effects Of Segregated And Partially Integrated School Programs On Self-Concepts And Academic Achievement Of Educable Mental Retardates". *Exceptional Children*, 1.967. 34, 93-96.
- CARROLL, J.B.: "A Model Of School Learning", *Teachers College Record*. 1.963. 64, 723-733.
- CASADO TRIVIÑO, R.: *Sistema Para Evaluar A Sujetos Con Necesidades Educativas Especiales: SESNEE*. 2002. (En prensa)
- CASANOVA RODRÍGUEZ, M. A.: *Manual De Educación Especial*, Madrid, Anaya, 1979.
- CASANOVA, M.A.: "La Adaptación Curricular, Una Exigencia Para El Sistema Educativo". *Escuela Española*, 1.988. nº 2.901, 3 de marzo, pág. I-II.
- CASANOVA RODRÍGUEZ, M. A.: *Educación Especial: Hacia La Integración*, Madrid, Escuela Española, 1990.
- CASANOVA, M. A.: "La Evaluación Del Sistema Educativo En La Filosofía De La LOGSE". *Bordón*; 1993, 45 (3): 271-282.
- CASTIELLO COSTALES, J. M.; FERNÁNDEZ, S.: "La Orientación De Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales: Preferencias De Modelos De Intervención". *Bordón*; 1992, 44 (3): 275-282.
- CASTILLO ANDRÉS, F.: "C.R.E.I. - Sants: Un Nuevo Modelo De Formación Del Profesorado De Educación Especial". *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1988, (2): 283-289.
- CASTILLO ANDRÉS, F.; ESCUDERO GALLEGU, F. X.: "C.R.E.I. - Sants: Educación, Arte Y Terapia". *Temps D'educació*; 1993, (10): 43-62.
- CATELL, R.B.: *Handbook For The Culture Fair Intelligence Test: A Mesasure "G"*. Champaign. Instate for Personality and Ability Testing. 1.959.
- CATELL, R.B.: *Abilities: Their Structure, Growth, And Action*. Boston. Houghton-Mifflin. 1.971.
- CAVALCANTI DE ALBURQUERQUE, L.; SPILAK, M. R.: "Cursos Para Padres De Niños Deficientes: Una Experiencia En Discusión". *Siglo Cero*; 1982, 0080: 03-04: 0048-0052.
- CAVE, C. MADISON, P.: *A Suvery Of Recent Research In Special Education*. Windsor; National Foundation for Educational Research (NFER). 1.978.
- CEBOLLADA ROMEA, M. D.: "La Educación De Alumno Con Necesidades Educativas Especiales". *Siglo Cero*; 1989, (122): 56-58.
- CEBRECOS, E.: "Integración Escolar". *Andecha Pedagógica*; 1981, (5): 27-28.
- CEBRIÁN GARRIDO, I. : "Comunicación Y Parálisis Cerebral: Un Estudio De Caso". *Puerta Nueva. Rev. De Educación*; 1995, (23): 52-59.

- CEBRIÁN GARRIDO, I.: *“La Reflexión Sobre La Propia Práctica Como Recurso De Realización De Adaptaciones Curriculares Individualizadas Y Como Base Del Desarrollo Profesional En Educación Especial”*. En F. SALVADOR MATA, M.J. LEÓN GUERRERO, A. MIÑÁN ESPIGARES (Eds.), *Integración Escolar: Desarrollo Curricular, Organizativo Y Profesional, Actas De Las XII Jornadas De Universidades Y Educación Especial*, Universidad de Granada. 1.995a.
- CEBRIÁN GARRIDO, I.: *Atención A La Diversidad Desde El Currículum: Adaptaciones Curriculares, Texto Policopiado*, ICE: Universidad de Málaga. 1.995b.
- CEGELKA, W.J.; TYLER, J.L.: *“The Efficacy Of Special Class Placement For The Mentally Retarded In Proper Perspective”*. *Training School Bulletin* 1.970. 67, 33-68.
- CEJA: *Plan De Orientación De La Comunidad Autónoma Andaluza, Documento Policopiado*. 1.993.
- CEJA: *“La Atención Educativa En La Diversidad De Los Alumnos En El Nuevo Modelo Educativo”*, *Documento A Debate*. En A. GONZÁLEZ. *Guía Para La Elaboración De Adaptaciones Curriculares*, Málaga: Aljibe, 1.994.
- CENTER, Y.; WARD, J.: *“Integration Of Mildly Handicapped Cerebral Palsied Children Into Regular Schools”*. *The Exceptional Child*, 1984, 31, 104-113.
- CENTER, Y.; WARD, J.: *“Teachers’ Actitudes Towards The Integration Of Disabled Children Into Regular Classes”*. *The Exceptional Child*, 1987, 32, 149-161.
- CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR: *Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales Y Adaptaciones Curriculares*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de publicaciones, 1996.
- CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL(C.N.R.EE): *La Integración De Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales: Experiencias En El Ciclo Superior De E.G.B.*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- CERDÁ MANUEL, R.: *“Trabajar Los Proyectos Curriculares Desde Un CEP”*. *Cuadernos De Pedagogía*; 1993, (218): 62-67.
- CERDÁ MARÍN, M. C.: *Niños Con Necesidades Educativas Especiales: Bases Conceptuales, Diagnósticas Y De Tratamiento*, Valencia, Promolibro, 1990.
- CERDÁ MORERA, M.; PUIG SABANES, M.: *“El Tratamiento De La Diversidad En El Aula (12-16 Años). Escuela De Verano Del Maresme 91”*. *Perspectiva Escolar*; 1992, (161): 39-43.
- CERI (CENTRE POUR LA RECHERCHE EL I’NOVATION L’ENSEIGNEMENT): *L’Education Des Adolescents Handicapes. Integration Á L’Ecole*. París. O.C.D.E. 1.981.
- CHAFFIN, J.D.: *“¿Retrasados Mentales En Escuelas Normales?”*, *Siglo Cero*. 1.975. Núm. 42, págs. 23-30.
- CHANG, M. K.: *“Integración Escolar”*. *Temps D’educacio*; 1991, (6): 27-38.
- CIDAD, E.: *Modificación De Conducta En El Aula De Integración Escolar*. Madrid. UNED. 1.986.
- CLARK, C.: *Brainstorming*. París. Dunod. 1.962.
- CLAUDIO PUERTO, A.: *“Consideraciones Sobre El Autismo”*. *Revista De Psicología Y Pedagogía Aplicadas*; 1981, 13 (25): 67-72.
- CLAUDIO PUERTO, A.: *“El Proceso De Integración Como Indicador Del Progreso Social: Estrategias De Intervención Pedagógicas”*. *Pad’e*; 1992, 2 (1): 17-34.
- CLORE, G.L.; JEFFREY, K.M.: *“Emotional Role Playing, Attitud Change And Attraction Toward A Disabled Person”*. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 1.972. 23, 105-111.
- COBB, H.V.: *The Forecast Of Fulfillment. A Review Of Research On Predictive Assesment Of The Adult Retarded For Social And Vocational Adjustment*. Nueva York. Teachers College Press, Columbia University. 1.972.
- CODINA MIR, M. T.: *“Educación En La Diversidad”*. *Cuadernos De Pedagogía*; 1991, (196): 27-28.
- COHEN, A.; ALROI, N.: *“Diagnostic Action Research As An Instrument In Teacher Education”*, *Journal Of Education For Teaching*, 1.981. 7 (2), 176-186.
- COLE, D., VANDERCOOK, T.; RYNDERS, J.: *“Comparison Of Two Pee Interaction Programs: Children With Y Without Severe Disabilities”*. *American Educational Research Journal*. 1.988. 25(3), 415-439.
- COLECTIVO DE PROFESIONALES DEL C. P. DE E. ESPECIAL: *“Experiencia De Castiello: Educación Especial”*. *Andecha Pedagógica*; 1985, 0013: 0025-0027.
- COLEMAN, J.Y OTROS: *Policy Issues An Research Design*. Chicago . National Opionion Research Center, 1.979.

- COLEMAN, M.; GILLIAN, J.: “*Disturbing Behaviors In The Classroom: A Survey Of Teacher Attitudes*”. *Journal Of Educational Research*. 1.983. 17 (2), 121-129.
- COLL PORTA, M.; SORIANO NAVARRO, G.: “*Aproximación Al Proceso De Normalización De Las Personas Minusválidas*”. *Apuntes De Psicología*; 1990, (31): 22-27.
- COLL, C.: *Mare Curricular Per A L’ensenement Obligatori*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d’ensenyament. 1.986.
- COLL, C.: “*Por Una Opción Constructiva De La Intervención Pedagógica En El Currículum Escolar*”. En A. ÁLVAREZ (Comp.), *Psicología Y Educación. Realizaciones Y Tendencias Actuales En La Investigación Y En La Práctica*. Madrid. Aprendizaje-Visor/MEC. 1.987b.
- COLL, C.: *Psicología Y Currículum*, Barcelona: Laia. 1.987.
- COLL, C.; GIMENO, J.: *Reflexiones Sobre Un Marco Curricular Para Una Escuela Renovadora*. Serie Documentos, 3. Madrid. M.E.C. - C.N.R.EE 1.987.
- COLL, C.; ROCHERA, M.J.: “*Estructuración Y Organización De La Enseñanza: Las Secuencias De Aprendizaje*”, en: *Psicología Del Desarrollo Y Educación*. A. MARCHESI, C. COLL; J.L. PALACIOS (comps.). (Alianza Universidad. Madrid. 1.990) 1.990 b.
- COLL, C.; SOLÉ, I.: “*La Interacción Profesor / Alumno En El Proceso De Enseñanza – Aprendizaje*”, en: *Desarrollo Psicológico Y Educación*. C. COLL, J.L. PALACIOS; A. MARCHESI (comps.) (Alianza Universidad. Madrid. 1.990) 1.990 a.
- COLLINS, H. Y OTROS: *Educational Measurement And Evaluation*. Illinois. Scot Foresman and Co. 1.969.
- COM. ESC. (Comunidad Escolar): *Número Extraordinario Del 25 De Marzo*. Madrid. Servicio Público del M.E.C. 1.985, pp. 14-15.
- COM.CC.EE. (COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS): *Special Education In The European Community . Collection EE*. Bruselas. 1.980.
- COMES NOLLA, G.; GISBERT CERVERA, M.: *La Necesidad De Una Educación Para La Diversidad*, Tarragona, Universidad Rovira i Virgili, 1993.
- COMISIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL, DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN, DIRECCIÓN DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA, GOBIERNO VASCO: *Mejoras A Introducir En El Sistema Educativo Para La Educación Adecuada De Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales*, Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990.
- COMISIÓN PROVINCIAL DE INTEGRACIÓN Y EPOE: *Guía De Atención Educativa Para La Integración Escolar. Puerta Nueva. Anexo 1*. Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Málaga. 1.987.
- COMITÉ PROVINCIAL DEL L’ENFANCE INADAPTÉE (C.O.P.E.X.): *L’education De L’enfance Difficulté D’adaption Et D’apprentissage Au Quebec*. Ministère de l’Education. Quebec . 1.976.
- COMMINGS, G. F.; KUKOR, J. J.; SHICK, H. B.: “*Campamento Con Programación Flexible Para Niños Con Dificultades De Aprendizaje*”. *Siglo Cero*; 1987, 0111: 05-06: 0012-0016.
- CONE, J.D.: *The West Virginia Assesment And Traching System*. West Virginia. West Virginia University. 1.981.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Colección De Materiales Curriculares Para La Educación Primaria*. Sevilla. Junta de Andalucía. 1.992.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Decreto 164/1992, De 8 De Septiembre, Por El Que Se Aprueba El Plan Andaluz De Formación Permanente Del Profesorado* (BOJA, nº 110). 1.992.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA de 1.978 (BOE, 19/12/1.978).
- CONTRERAS, J.: “*El Currículum Como Formación*”. En J.F. ANGULO; N. BLANCO (Coords.), *Teoría Y Desarrollo Del Currículum*, Málaga: Aljibe, 1.994. 31-41.
- COOK, T.; REICHARDT, C.: *Métodos Cualitativos Y Cuantitativos En Investigación Evaluativa*. Madrid. Morata. 1986.
- COPE. C.; ANDERSON, E.: *Special Units In Ordinary Schools. Studies In Education (New Series) 6*. University of London. Institute of Education. 1.977.
- CORMAN, L.; GOTTLIEB, J.: *Mainstreaming Mentally Retarded Children. A Review Of Research*, en ELLIS (Ed.), 1.978, pp. 251 a 275.
- CORMAN, L.; GOTTLIEB, J.: “*La Integración De Niños Mentalmente Retrasados, Una Revisión De La Investigación*”. *Revista De Educación*; 1987, (Ext.): 75-102.

- CORNO, L.; SNOW, R.E.: "Adapting Teaching To Individual Differences Among Learners". En M.C. WITTRICK (Ed), *Handbook Of Research On Reaching*, Chicago: Rand, McNally, 3ª ed. 1.986. 605-629.
- COROMINES, J.: "Aplicaciones De La Psicopatología Analítica Precoz A La Pedagogía Del Subnormal". *Revista Catalana De Psicoanálisis*; 1984, 1 (2): 95-116.
- CORRADINI, L.: "El Puesto De Los Estudiantes En Los Sistemas Educativos Europeos". *Revista Española De Pedagogía*; 1993, 51 (194): 77-87.
- CRAVIOTO, J. Y OTROS: "The Ecology Of Growth And Development In A Mexican Preindustrial Community. Report 1: Method And Findings From Birth To One Month Of Age", *Monographs Of The Society For Research In Child Development*, 1.979. 34, (5), 1-76.
- CULLEN, B.; PRATT, T.: "Medir E Informar Sobre El Progreso De Cada Alumno". En STAINBACK, S.; STAINBACK, W.: *Aulas Inclusivas*. Madrid. Narcea. 1999.
- CUNNINGHAM, B.; SUGAWARA, A.: "Preservice Teachers' Perceptions Of Childrens' Problem Behavior". *Journal Of Educational Research*. 1.988. 82 (1), 34-39.
- CUOMO, N.: *La Integración Escolar. ¿Dificultades De Aprendizaje O Dificultades De Enseñanza?*, Madrid: Aprendizaje-Visor. 1.994.
- D.E.S.(DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE): Special Education Needs. Report Of The Committee Of Enquiry Into The Education Of Handicapped Children And Young People. (Warnock Report). London. HMSO. 1.978.
- D.G.E.B. (DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA): *El Reto De La Integración Escolar*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1.984, pp. 81-103.
- DAMUNT MIR, E.: "La Diversidad". *Perspectiva Escolar*; 1993, (178): 63-68.
- DANIELS, H.: "The Modified Curriculum: Help With The Same Or Something Completely Different". In P. EVANS; V. VARMA (Eds.): *Special Education: Past, Present And Future*. Brighton. Falmer Press. 1.990.
- DAVIES, F.: "Primary School Records". En BURGESS, T.; ADAMS, E.(Eds.): *Outcomes Of Education*. Londres. McMillan, 1980.
- DE MIGUEL DÍAZ, M.: "Líneas De Investigación En Educación Especial", *Enciclopedia Temática De Educación Especial*, Madrid: CEPE. 1.986.
- DEAÑO DEAÑO, M.: *Programación Y Evaluación Por Niveles En Educación Especial*, Orense, Centro de Pedagogía María Soriano, 1981.
- DEAÑO DEAÑO, M.: "El Currículum En Educación Especial". *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1983, (0): 57-67.
- DEAÑO DEAÑO, M.: "Los Equipos Multiprofesionales Y Su Actuación Socioeducativa. Sectorizada. Multidisciplinaria Y Normalizadora En El País Gallego". *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1984, (1): 55-66.
- DEAÑO DEAÑO, M.: "Los Equipos Multiprofesionales Y Su Actuación Socioeducativa, Sectorizada, Multidisciplinaria Y Normalizada En El País Gallego (2)". *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1984, (2): 43-71.
- DEAÑO DEAÑO, M.: "Integración Escolar O Escuela Integradora". *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1989, (10-11): 109-124.
- DEARDEN, R.F.: "Needs In Education". In R.F. DEARDEN; P.H. HIRST; R.S. PETERS (Eds.). *A Critique Of Current Educational Aims*. London. Routledge and Kegan Paul. 1.972.
- DEHESA ROMERO, G. DE LA: "Formación En Centros De Trabajo: Un Complemento Necesario De La Formación Profesional Reglada". *Capital Humano*; 1994, (68): 42-44
- DEL CARMEN, L.: "El Proyecto Curricular De Centro". En T. MAURI, I. SOLÉ, L. DE CARMEN; A. ZABALA, *El Currículum En El Centro Educativo*, Barcelona: ICE Universidad de Barcelona-Horsori, 1.990. 91-124.
- DEL CARMEN, L.; ZABALA, A.: *Guía Para La Elaboración, Seguimiento Y Valoración De Proyectos Curriculares De Centro*. C.I.D.E. Madrid. M.E.C. 1.991.
- DELGADO PINO, J.: "Aspectos Pedagógicos - Institucionais Da Problemática Das Aulas De Educación Especial". *Roladas, As. Rev. Pedagógica Galega*; 1981, (7): 27-28.
- DELGADO, J.: "Las Horas De Libre Disposición: Una Estrategia Sobre La Diversidad". *Cuadernos De Pedagogía*; 1989, (168): 73-76.
- DELGADO SÁNCHEZ, J. A.: "Un Modelo De Programa De Educación Vocacional". *Revista De Orientación Educativa Y Vocacional*; 1994, 5 (7): 37-54.

- DELGADO, J.; GODOY, J. F.: “Déficits Socioculturales En Niños De Educación Especial. Elaboración Experimental De Un Programa De Rehabilitación”. *Infancia Y Aprendizaje*; 1986, (35-36): 59-67.
- DENNY, T.: *Storytelling And Educational Understanding*, Address Delibered At National Meeting Of International Reading Association. Houston, Texas. Citado en E. G. Guba e Y. S. Lincoln (1981). Op. Cit.
- DENO, E.: “Individual Differences And Individual Difference: The Essential Difference Of Special Education”, *The Journal Of Special Education*, 1.990. 24 (2), 160-173.
- DENO, E.: “Special Education As Development Capital” *Exceptional Children*. 1.970. 37, 229-237.
- DENO, S.L.; MIRKIN, P.K.: *Data-Based Program Modification. A Manual*, (Council For Exceptional Children Eric, Document Reproduction Service, núm. 144.270. Reston, Virginia). 1.977.
- DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACIÓN: “El Sistema Educativo Holandés”. *Boletín Informativo Inbad*; 1983, 0002, 06: 0043-0069.
- DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACIÓN: “El Sistema Educativo Sueco”. *Boletín Informativo Inbad*; 1982, 0002, 06: 0045-0066.
- DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACIÓN: “El Sistema Educativo Suizo”. *Boletín Informativo Inbad*; 1982, 0003-0004, 12: 0105-0121.
- DEPARTMENT D’ENSENYAMENT: *Modificacions I Adaptacions Del Currículum. Orientacions Per Al Desplagament Del Currículum. Educació Infantil Y Primària*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament. 1.995.
- DESCALZO, P.; VIJANDE; TRINIDAD P.: “Mesa Redonda Sobre Integración”. *Andecha Pedagógica*; 1985, 0014: 0042-0047.
- DESSENT, T.: *Making The Ordinary School Special*, Filadelfia: The Falmer Press. 1.987.
- DÍAZ ARNAL, I.: *Niveles En Educación Especial: Contenidos De Diagnóstico Y Tratamiento*, Madrid, Escuela Española, 1989
- DÍAZ ARNAL, I.: *Educación Especial, Vocabulario Básico Comparado*, Madrid, Escuela Española, 1991.
- DÍAZ - MUNIO PEÑA, C. Y OTROS: *Integración Rural De Minusválidos: Una Experiencia Educativa*, Madrid, Narcea, 1986.
- DIENZEIDE, H.: “Las Tres Sorpresas De La Innovación Educativa”. *Boletín Del Centro De Documentación*; 1977, (62): 27-30.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA: *Educación Especial*, Madrid, Dirección General de Enseñanza Primaria, 1966.
- DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA: *Documento A Debate: La Atención Educativa De La Diversidad De Los Alumnos En El Nuevo Modelo Educativo*, Almería, Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa, 1993.
- DOMARCO ÁLVAREZ, E. A.: “Las Funciones Ocultas Del Aula De Educación Especial”. *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1990, (13): 5-9.
- DOMARCO ÁLVAREZ, E. A.: “La Utilización De Las Nuevas Tecnologías Con Los Alumnos Con Necesidades Especiales”. *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1993, (16): 71-76.
- DOMENECH ZORNOZA, J. L.; RODRÍGUEZ SEBASTIÁN, M. P.: “Ejemplo Práctico De Evaluación Del Progreso Escolar De Un Alumno De Educación Especial”. *Revista De Psicología Y Pedagogía Aplicadas*; 1983, 14 (27): 53-67.
- DOMINGO BUGEDA, S.: “Integración Familia - Escuela O La Participación De Los Padres En La Escuela”. *Educadores*; 1987, 0143: 07-09: 0491-0495.
- DOMINGO, J.; ÁLAMO, M.: “La Labor De Apoyo En Una Estructura Curricular Y Organizativa Flexible”. En F. SALVADOR, M J. LEÓN, A. MIÑÁN (Eds.), *Integración Escolar: Desarrollo Curricular, Organizativo Y Profesional*, Granada: ICE de la Universidad. 1.995.
- DONALDSON, J.: “Cambio De Actitudes Hacia Las Personas Deficientes”. *Siglo Cero*, 1.987. 112, 30-38.
- DOYLE, W.: “La Investigación Sobre Contexto Del Aula: Hacia Un Conocimiento Básico Para La Práctica Y La Política En La Formación Del Profesorado”. *Revista De Educación*. 1.981. 277, 29-52.

- DUEÑAS, M.L.: "Revisión De Algunos Modelos De Provisión De La Educación Especial De Interés Desde El Punto De Vista De La Integración Escolar", *Revista De Educación Especial*, 1.989, 4, 9-20.
- DUEÑAS BUEY, M. L.: "Estudio Empírico De Las Variables Que Inciden En El Progreso Los Alumnos Deficientes Mentales Integrados". *RIE. Revista Investigación Educativa*; 1990, 8 (15): 19-33.
- DUEÑAS BUEY, M. L.: "Revisión De Investigaciones Sobre Integración Escolar: Principales Resultados Y Orientaciones". *Revista De Educación*; 1990, (291): 291-301.
- DUEÑAS, M.L.: "La Integración Escolar: Aproximación A Su Teoría Y A Su Práctica", *Cuadernos De La UNED*, Madrid: UNED. 1.991.
- DUNLOP, K. H.; STONEMAN, Z.; CANTRELL M. L.: "Integración Social De Niños Normales Y Excepcionales En Una Clase Integrada De Preescolar". *Siglo Cero*; 1987, 0112: 07-08: 0042-0049.
- DUNN, L. M.: *Exceptional Children In The Schools: Special Education In Transition*. Nueva York. Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1963.
- DUNN, L.M.: "Special Education For The Mildly Retarded: Is Much Of It Justified". *Exceptional Children*. 1.968. 35, 5-22.
- ECHETA, G.: "La Interacción Entre Alumnos. Una Herramienta Olvidada". *Boletín Del Instituto De Ciencias De La Educación*; 1987, 0010, 06: 0033-0049.
- ECHETA, G.: "Algunas Reflexiones Sobre Variables Y Condiciones Para La Aplicación Con Éxito De Programas De Integración Escolar De Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales". *Acción Educativa. Boletín Informativo*; 1990, (58): 15-20.
- ECHETA, G.; MARTÍN, E.: "Interacción Social Y Aprendizaje", en: *Psicología Del Desarrollo Y Educación*. A MARCHESI; C. COLL; J.L. PALACIOS (comps.). (Alianza Universidad. Madrid. 1.990) 1.990.
- ECHETA, G.: "A Favor De Una Educación De Calidad Para Todos". *Cuadernos de Pedagogía*; 1994, 228: 66-67.
- EGGLESTON, J.: "Evaluation Research And Educational Policymaking". *European Journal Of Education*, vol. 15, 1.980, nº 2, p. 161-169.
- EISNER, E.W.: "Foreword". En WILLIS, G. (Ed.): *Qualitative Evaluation : Concepts And Cases In Curriculum Criticism*. Berkeley (Cal.), McCutchan. Pu. Co. 1.978.
- ELLIOT, J.: "The Implication Of Classroom Research For Professional Development". En E. HOYLE (Ed.), *Professional Development Of Teacher*. Londres. Kogan, 1.980, 208-234.
- ELLIOT, J.: "¿Qué Es La Investigación En La Acción En Las Escuelas?". En *Métodos Y Técnicas De Investigación Acción En Las Escuelas*. Seminario de formación celebrado en Málaga del 1 al 4 de Octubre de 1.984.
- ELLIOT, S. Y OTROS: "Acceptability Of Positive Y Reductive Behavioral Interventions: Factor That Influence Teacher'S Decisions". *Journal Of Schools Psychology*. 1.984. 22, 353-360.
- ELLIOT, J.: *La Investigación – Acción En El Aula*. Valencia. Generalitat Valenciana. 1986.
- ELLIOT, S., SHERIDANS, S. y GRESHAM, F.: "Assessing And Treating Social Skills Deficits: A Case Study For The Scientist-Practitioner". *Journal Of Schools Psychology*. 1.989. 27, 197-22.
- ELLIOT, S.N.; GRESHAM, F.M.; HEFFER, R.W.: "Intervenciones En Materia De Habilidades Sociales. Hallazgos De La Investigación Y Técnicas De Enseñanza" en MAHER, ZINS (Comps), *Intervención Psicopedagógica En Los Centros Educativos*. Narcea, 1.989.
- ELLIOT, J.: *La Investigación – Acción En Educación*. Madrid. Morata. 1990.
- ELLIOT, J.: *Action Research For Educational Research*. Milton Keynes: Open University Press. 1991.
- ELLIOT, J.: *El Cambio Educativo Desde La Investigación – Acción*. Madrid. Morata. 1993.
- ELLIS, N.R.: *International Review Or Research In Mental Retardation*, Vol 9, New York; Academic Press. 1.976.
- ELLIS, N.R.: "Investigación En Retraso Mental. Panorama Internacional", V.1, San Sebastian, S.I.S. 1.981.
- ENTWISTLE, N.: *La Comprensión Del Aprendizaje En El Aula*. Barcelona; Ediciones Paidós - M.E.C. Temas De Educación. 1.988.

- EPPS, S.; TINDALL, G.: *"The Effectiveness Of Differential Programing In Serving Students With Mild Handicaps: Placement Options And Instructional Programing"*. En M. WANG Y OTROS, *Handbook Of Special Education: Research And Practice*, Gran Bretaña: Pergamon Press, 1.987. 213-247
- EQUIPO DE EVALUACIÓN DE LA INTEGRACIÓN: *Cuestionario De Aspectos Curriculares E Instruccionales Y Cuestionario De Opiniones Pedagógicas*. Madrid; M.E.C. - C.N.R.EE 1.989.
- EQUIPO DE EVALUACIÓN DE LA ONCE; UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID: *"Fundamento Y Diseño De Un Proyecto De Evaluación De La Integración Educativa De Los Niños Con Necesidades Especiales Por Su Deficiencia Visual"*. *Integración. Revista Sobre Ceguera Y Deficiencia Visual*; 1989, (3): 15-21.
- EQUIPO PEDAGÓGICO. CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL: *"Las Aulas De Escolarización"*. *Cuadernos De Pedagogía*; 1981, (80), 09: 58-61.
- ESPINOSA, M.; RUBIO, V.; MÁRQUEZ, O.: *"Inventario De Recursos Ambientales En El Entorno De Una Institución De Deficientes Mentales"*. En FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.: *El Ambiente. Análisis Psicológico*. Madrid. Pirámide. 1987.
- ESCOTET, M. A.: *"Medios De Comunicación E Información Y Políticas De Innovación Educativa: El Dilema De Las Sociedades En Transición"*. *Desarrollo*; 1991, (18-19): 42-48.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M.: *"Innovación E Investigación Educativa"*. *Revista De Investigación E Innovación Educativa*. 1.986a. 1, 5-44.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M.: *"El Pensamiento Del Profesor Y La Innovación Educativa"*, en VILLAR ANGULO, L.M. (Ed.) ob.cit. págs. 185-226. 1.986b.
- ESCUADERO, J.M.: *"La Investigación - Acción En El Panorama Actual De La Investigación Educativa: Algunas Tendencias."* *Revista De Investigación E Innovación Educativa*, 1.987. 3, 5-40.
- ESCUADERO, J.M.: *"La Escuela Como Organización Y El Cambio Educativo"*. En MARTÍN, Q. (Coord.): *Organizaciones Educativas*. U.N.E.D., Madrid, 1.989. 313-347.
- ESCUADERO, J.M.: *"Formación Centrada En La Escuela"*. *Actas Jornadas De Estudio Sobre El Centro Educativo*, 1.990b. 7-36.
- ESCUADERO, J.M.: *"El Centro Como Lugar De Cambio Educativo: La Perspectiva De La Colaboración"*. *Actas De I Congreso Interuniversitario De Organización Escolar, Departamento De Didáctica Y Organización Escolar*. Universidad De Barcelona, 1.990. 189-221.
- ESCUADERO, J.M.: *Plan Experimental De Formación Y Modelo De Actuación De Equipos Psicopedagógicos Y Responsables Del Programa De Orientación*, Madrid: Programa V Convenio MEC-CAM. 1.990.
- ESCUADERO, J.M.: Capítulos 1 Y 7. En J.M. ESCUDERO, J. YÁÑEZ (Coords.), *Los Desafíos De Las Reformas Escolares: Cambio Educativo Y Formación Para El Cambio*. Sevilla: Arquetipo. 1.991.
- ESCUADERO, J.M.: *"Conclusiones"*. En J.M. ESCUDERO, J.M. MORENO, *El Asesoramiento A Centros Educativos. Estudio Evaluativo De Los Equipos Psicopedagógicos De La Comunidad De Madrid*, Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid. 1.992.
- ESCUADERO, J.M.: *"Desarrollo De La Escuela: ¿Metodología O Ideología Educativa?"*. En L.M. VILLAR (Coord.), *Desarrollo Profesional Centrado En La Escuela*, Granada: FORCE-Universidad. 1.992.
- ESCUADERO, J.M.: *"El Desarrollo De Los Equipos De Centro En La Educación Comprensiva"*. En E. MUÑOZ; J. RUE (Coords.), *Educación En La Diversitat I Escola Democrática*, Barcelona: UAB-ICE, 1.993. 95-113.
- ESCUADERO, J.M.: *"La Formación Del Profesorado Centrada En La Escuela"*. En LORENZO, M. Y SÁENZ, O. (Dirs): *Organización Escolar: Una Perspectiva Ecológica*. Marfil, Alcoy, 1.993. 321-337.
- ESCUADERO, J.M.; GONZÁLEZ, M.T.: *Innovación Educativa: Teorías Y Procesos De Desarrollo*, Barcelona: Humanitas. 1.987.
- ESCUADERO, J.M.; GONZÁLEZ, M.T.: *Escuelas Y Profesores*, Madrid: EDIPE. 1.994.
- ESPINOSA SÁENZ, A.; MATEO MATEOS, H.; FELIPE BLANCH, I. DE: *"El Trabajo Social En Educación"*. *Revista De Servicios Sociales Y Política Social*; 1990, (20): 68-75.

- ESPINOSA, M; RUBIO, V.; MÁRQUEZ, O.: "Inventario De Recursos Ambientales En El Entorno De Una Institución De Deficientes Mentales." En FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. *El Ambiente. Análisis Psicológico*. Madrid. Pirámide. 1987.
- EVANS, J.H.: "Changing Attitudes Toward Disabled Persons: An Experimental Study". *Rehabilitation Counselling Bulletin*, 1976. 19, 572-579.
- EVANS, P.: "Organización Del Centro Y Desarrollo Del Currículum". En P. EVANS; K. WEDELL. *Adaptaciones Curriculares Y Organización Escolar. Serie Documentos*, 8. Madrid; M.E.C. – C.N.R.EE 1.989.
- EVANS, J.; GOACHER, B.; WEDELL, K.; WELTON, J.: *The Implementation Of The 1.981 Education Act*. In N. JONES (Ed.): *Special Educational Needs Review (Volume I)*. London; The Falmer Press. 1.989.
- EVERTSON, C; GREEN, J.: "*La Observación Como Indagación Y Método*". En WITTROCK, M.C. (Ed.). *La Investigación De La Enseñanza, II. Métodos Cualitativos Y De Observación*. Barcelona. Paidós/MEC. 1989.
- EYSENK, H.J.; KAMIN, L.J.: *La Confrontación Sobre La Inteligencia. ¿Herencia Ambiente?*. Madrid; Pirámide. 1.983.
- FALVEY, M. A. Y OTROS: "What Is a Inclusive School?". In VILA, R; THOUSAND, J. *Creating a Inclusive School*. Alexandria: ASCD, 1-12. 1995.
- FEITO ALONSO, R.: "La Minoría De Edad Y El Derecho De Los Padres Y De Las Madres A Participar En La Educación De Sus Hijos". *Arbor*; 1993, (568): 93-114.
- FELICIANO GARCÍA, L. A.; RIERA QUINTANA, C.: "Creencias Conductuales Del Profesorado De E.G.B. Sobre Los "Alumnos Diferentes": Un Estudio Aplicado A La Integración Del Niño Artrítico Reumatoide Desde La Perspectiva De La Teoría De La Acción Razonada". *RIE. Revista Investigación Educativa*; 1994, (23): 332-335.
- FERGUSON, D. Y JEANCHILD, L.: "Cómo Poner En Práctica Las Decisiones Curriculares". En STAINBACK, S.; STAINBACK, W.: *Aulas Inclusivas*. Madrid. Narcea. 1999.
- FENSTERMACHER, G.: "*Tres Aspectos De La Filosofía De La Investigación Sobre La Enseñanza*". En WITTROCK, M.: *La Investigación De La Enseñanza*. Madrid. Paidós/M.E.C. 1989.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.: *Nuevos Métodos En Evaluación Conductual*. Madrid, Pablo del Río, 1979.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.: "Comparaciones Entre La Evaluación Tradicional Y La Evaluación Conductual". En FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. ; CARROBLES, J.A.I (Eds.): *Evaluación Conductual*. Madrid, Pirámide, 1981.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.: "Técnicas De Observación". En FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.: *Psicodiagnóstico*. Madrid, U.N.E.D., 1983.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.: "Diagnóstico Funcional En Educación Especial". *Revista Española De Pedagogía*; 1984, 042: 0164-0165: 04-09: 0199-0201".
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.: *Valoración De Programas. Introducción A La Evaluación Psicológica II*. Madrid. Pirámide, 1.992.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.: "Cuestiones Conceptuales Básicas En Evaluación De Programas". En FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (Ed.) : *Evaluación De Programas. Una Guía Práctica En Ámbitos Sociales, Educativos Y De Salud*. Madrid. Síntesis Psicológica. 1.995.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.; MACIA ANTON, A.: "Garantías Científicas Y Éticas Del Psicodiagnóstico". En FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.: *Psicodiagnóstico*. Madrid, U.N.E.D., 1983.
- FERNÁNDEZ BUSTABAD, M. C.: *Los Centros De Educación Especial, Futuro Y Alternativas*, Coruña, ACK, 1994.
- FERNÁNDEZ DEL CAMPO, E.: "Un Colegio De Invidentes". *Escuela En Acción*; 1981, 5, 02: 37-38.
- FERNÁNDEZ DIEZ, J. G.: "De La Escolaridad Obligatoria A La Formación Profesional En Alumnos Diferentes. Algunos Aspectos De La Problemática De La Integración". *Universitas Tarraconensis. Revista De Ciencias De L'educacio*; 1989, 1-2: 101-117.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, S.: "Formación De Docentes De Necesidades Educativas Especiales". *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1989, (6): 627-647.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, S.; LÁZARO MARTÍNEZ, A.; MUNICIO FERNÁNDEZ, P. Y OTROS: "Evaluación Procesual Del Programa Helios. Un Estudio Cualitativo De Caso Múltiple". *RIE. Revista Investigación Educativa*; 1994, (23): 324-327.

- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, G.M.: *Teoría Y Análisis Práctico De La Integración*, Madrid: Escuela Española. 1.993.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J.: "Límites Aporéticos Y Antinómicos De La Unificación Y Diversificación Educativa". *Perspectivas Pedagógicas*; 1978, 41: 35-47.
- FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, F.; MARTÍNEZ NO, M. D.: "*Los Que Nos Siguen*". *Cuadernos De Pedagogía*; 1992, (204): 54-58.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: *Evaluación Y Cambio Educativo: El Fracaso Escolar*. Madrid. Ed. Morata, 1.986.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: *Las Tareas De La Profesión De Enseñar*, Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores. 1.994.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: *La Profesionalización Del Docente*, Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores. 1.995.
- FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, J. R.: *El Profesor De Educación Especial Y Los Mecanismos Interventivos Ante El Proceso De Integración*, Coruña, ACK, 1995.
- FERNÁNDEZ VIÑA, M.; HERREROS IBÁÑEZ, J.; LÓPEZ GÓNZALEZ, M L. Y OTROS: "*Educación Especial En Parla: Hacia Una Mayor Integración*". *Papeles Del Colegio*; 1984, (14): 31-34.
- FERNÁNDEZ, C.: "*Las Aulas De Educación Especial*". *Enseño*, 1981, (2), 05: 21-26.
- FERNÁNDEZ, D.: "*Orientaciones Sobre La Educación Especial*". *Boletín De Educación*; 1981, 03: 0038-0040.
- FERNÁNDEZ, J. A.: "*La Inserción Social Y Laboral De Los Jóvenes (Una Reflexión Desde La Perspectiva De La Educación Y El Desarrollo)*". *Documentación Social*; 1989, (75): 47-61.
- FERNÁNDEZ, M.: "*La Integración En Las Autonomías: Cataluña*". *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1992, (15): 35-44.
- FERNÁNDEZ, S. F.: "*Indicadores De Calidad En Programas De Integración Desde Un Enfoque Educativo Global*". *Revista De Ciencias De La Educación*; 1993, (153): 85-103.
- FERNÁNDEZ, S.: "*La Educación Adaptativa Como Respuesta A La Diversidad*". *Signos. Teoría Y Práctica De La Educación*; 1993, (8-9): 128-138.
- FERRÁNDEZ, A.; SARRAMONA, J.: *Aspectos Diferenciales De La Educación*. Barcelona, CEAC. 1.977.
- FERRE VECIANA, J.: "*Los Niños Ciegos*". *Escuela En Acción*; 1981, 5, 02: 23-23.
- FERRERES, V.,; MOLINA, E.: *La Preparación Del Profesor Para El Cambio En La Institución Educativa*. Barcelona: PPU. 1.995.
- FEUERSTEIN, R.: "*Cognitive Assesment Of The Socioculturally Deprived Child And Adolescent*". In RESNICH, L.B. GROBACH ;P. DRENT (Eds.): *Mental Test And Cultural Adaptation*. The Hague; Mouton, 1.972, p. 262-275.
- FEUERSTEIN, R.: *Instrumental Enrichment*. Baltimore; Univ. Park. Press. 1.980.
- FEUERSTEIN, R.: *L.P.A.D. (Leaning Potencial Assesment Device). Manual Versión Experimental*, Hadassh-Wizo-Canada-Research-Institute Jerusalén. 1.986.
- FIELD, S.H.; HILLS, S.H.: "*Contextual Appraisd: A Framework For Meaningful Evaluation Of Special Education Programs*". *RASE* 1.988. 9, (4), 22-30.
- FIERRO, A.: "*La Integración Educativa De Escolares Diferentes*". *Revista Siglo Cero*, 1.984. 83, 30-37.
- FIERRO, A.: "*La Integración Educativa De Escolares Diferentes*" *En La Integración Del Niño Disminuido En La Escuela Ordinaria*". Madrid. CEPE. 1.985.
- FIERRO, A.: "*Marginación E Integración Educativa*". *Papeles Del Colegio*; 1985, 4 (22-23): 4-9.
- FIERRO, A.: "*Propuestas Sobre Educación Especial De Retrasados Mentales*". *Siglo Cero*; 1985, 0099, 06: 0039-0045.
- FIERRO, A.: "*Procedimientos Operantes En Retraso Mental: Revisión De La Bibliografía En Castellano*". *Siglo Cero*; 1986, 0104: 03-04: 0012-0016.
- FIERRO, A.: "*El Paradigma Test; Entrenamiento; Retest En Estrategias Cognitivas De Personas Con Retraso*". *Siglo Cero*; 1987, 0109: 01-02: 0026-0039.
- FIERRO, A.: "*Cambio Educativo En Educación Especial. La Política De Integración*", *En Servicios De Apoyo A La Escuela*. Córdoba. AEDES. 1.987.
- FIERRO, A.: "*Desarrollo Cognitivo, Intervención E Integración Educativa En Los Deficientes Mentales*". *Revista De Educación*; 1987, (EXT.): 105-131.
- FIERRO, A.: "*La Educación Especial Hoy*". *Siglo Cero*; 1988, (117): 20-25.

- FIERRO, A.: "Educación Especial Y Currículum". *Siglo Cero*; 1989, (121): 46-49.
- FIERRO, A.: "Las Necesidades Educativas Especiales En La Reforma Educativa: El Horizonte De La Secundaria". *Siglo Cero*; 1991, (135): 12-22.
- FIGUEROA, M. J.: *Nuevas Formas De Actuación En Educación Especial: (La Consecución De Autonomía Como Principio Educativo)*, Madrid, Escuela Española, 1991.
- FILGUEIRA DOMÍNGUEZ, L.: *O Rol Do Logopeda Nos Dptos. De Orientación Dos Centros De Educación Especial*, La Coruña, ACK, 1994.
- FIRESTONE, W.; CORBETT, H.: *Organizational Change*, in BOYAN, N.J. (Ed.): *The Hanbook Of Reseach On Educational Administration*, American Educational Research Association, Whashington. 1.986.
- FLECHA GARCÍA, R.: "Reforma Diversidad Y Desigualdad" *Cuadernos De Pedagogía*; 1991, (198): 65-67.
- FLODEN, R.; KLINZING, H.: "What Coin Recarde On Teacher Thinking Centribute To Teacher Preparation? A Second Opinion, *Educational Rercarcher*, 1.990. 19 (4) 15-20.
- FLORES ESCUDERO, J. M.: "El Principio De Individualización Y El De Socialización En La Acción Educativa. Génesis Y Desarrollo Del Sentido Comunitario". *Revista De La Escuela Universitaria*; 1990, 14 (Ene - Dic): 5-17, 4.
- FODHAM, D.: "Flexibilidad En El Currículo Nacional". *Siglo Cero*; 1989, (125): 38-41.
- FONSECA, V. DA: "Definición Y Clasificación De La Deficiencia". *Cítap. Boletín De Psicomotricidad*; 1983, (9): 19-36.
- FONSECA, V. DA: "Algunos Principios Y Contenidos De La Formación Del Profesorado En La E. E.". *Cítap. Boletín De Psicomotricidad*; 1984, (14): 21-37.
- FONT, J.; CASTELLS, M; CARBONES, J.: "El Apoyo A La Integración Desde Un Centro De Educación Especial. Análisis De Una Experiencia". *Aula De Innovación Educativa*; 1995, (45): 15-18.
- FORTES RAMÍREZ, A.: "La Investigacion - Accion Como Recurso Facilitador De La Integración Escolar". : *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1993, (17): 19-28.
- FORTES RAMÍREZ, A.: "Modelos De Organización Escolar". En S. MOLINA (Dir.), *Bases Psicopedagógicas De La Educación Especial*, Alcoy: Marfil. 1.994.
- FORTES RAMÍREZ, A.: *Teoría Y Práctica De La Integración Escolar: Los Límites De Un Éxito*, Málaga: Aljibe. 1.994a.
- FORTES RAMÍREZ, A.: *Una Evaluación Externa E Independiente Del Impacto De Las Políticas Públicas Sobre Necesidades Educativas Especiales En Una Comunidad Educativa*, Málaga, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 1994.
- FORTES RAMÍREZ, A.: "La Diversidad, Principio Epistemológico De La Acción Educativa". *ALALBA. Diálogos De Educación*, 1996, nº. 12, 14-16.
- FOSTER, J.: *Recording Individual Progress*. Londres. McMillan, 1971.
- FREDERICKS, H.D. Y OTROS: *The Teaching Research Currículum For Moderately And Severely Handicapped: Self-Help And Cognitive*. Illinois; Charles C. Thomas. 1.980.
- FREDERICKSON, N.: "Currículum - Based Assessment: Broadening The Base". En T. CLINE, *The Assessment Of Special Educational Needs International Perspectives*, Londres: Routledge. 1.992.
- FREIXENET, D.; FERNÁNDEZ, M.; LOZANIO, M T. Y OTROS: "La Reforma: La Atención A La Diversidad". *Crónica D'ensenyament*; 1991, (34): 20-29.
- FRESNEDA MOLA, T.: "Innovación Y Personalidad Creadora". *RIE. Revista Investigación Educativa*; 1985, 003, 0005: 01-06: 0067-0068.
- FROSTIG, M.: *Educación Especial Para Una Ubicación Social Apropiada*, Buenos Aires, Editorial Médica Panamericana, 1978.
- FROUFE QUINTAS, S.: "Educación Social Y Educación Especial: Modelos Y Técnicas Comunes". *Educadores*; 1993, 35 (168): 525-543.
- FUCHS, L.S. Y OTROS: "Instructional Adaptation For Students At Risk". *Journal Of Educational Research*, 1.992. 86, 2, 70-84.
- FUENTE AGUILAR, P.; GÓMEZ CAMPILLEJO, M. A.: "Aproximación Teórica A La Investigación Acción Y Su Proyección Practica En La Realidad Educativa". *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1991, (10): 295-309.
- FUENTE PIS, R.: "Educación Especial. Equipos De Apoyo Y Orientación. Situación En Galicia". *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1993, (16): 37-52.

- FUENTE PIS, R.: “*Utilización De La Informática En Educación Especial Y Psicopedagogía*”. *Revista Gallega De Psicopedagogía*, 1993/94, V.6, N.8-9, P.329-347.
- FUENTE PIS, R.: “*La Asistencia Psicopedagógica En El Sistema Educativo En Galicia: Hacia Nuevas Formas De Actuación*”. *Revista Galega De Psicopedagogía*; 1993-1994, 6 (8-9): 123-137.
- FUENTES, J.: *Autismo Y Necesidades Educativas Especiales*, Vitoria - Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1992.
- FULCHER, G.: “*La Gestión Del Cambio Educativo*”, *Simposio De Innovación Educativa*. Murcia. 1.986.
- FULLAN, M.G.: *The Meaning Of Educational Change*, New York, Teachers Colleges Press. 1.982.
- FULLAN, M.: “*El Desarrollo Y La Gestión Del Cambio*”. *Rev. De Innovación E Investigación Educativa*, 1.990. 9-22.
- FULLAN, M.G.: *The New Meaning Of Educational Change*. Londres: Cassell. 1.991.
- FUSTER, P.: “*Conducta Agresiva Y Aprendizaje. Técnicas De Modificación De Conducta En Edad Infantil, Aplicadas Al Medio Escolar, La Educación Especial Y A Problemas*”. *Revista De Psicología General Y Aplicada*; 1977, 32 (148): 817-848.
- GAGEY, A. E.: “*El Grupo En Las Reeducaciones Psicopedagógicas*”. *Siglo Cero*; 1985, 0098: 03-04: 0041-0043.
- GAGNE, R.M.: *Condition Of Learning*. N. York; HOLT, RINEHART; WINSTON (Trad. Cast. Interamericana 1.970). 1.970.
- GAIRIN, J.: “*La Reeducación De La Escritura En Los Débiles Mentales*”. *Educar*; 1983, 0004: 0057-0074.
- GALA MERINO, S.: *A Orientación Psicopedagógica Ante A Posibilidade Do Centro Específico*, Coruña, ACK, 1995.
- GALINDO, E. Y OTROS: *Modificación De La Conducta En Educación Especial. Diagnóstico Y Programas*. México, Trillas. 1.981.
- GALLARDO, J.; GALLEGO, J.: “*Las Alteraciones Del Lenguaje Oral*”. En BAUTISTA, R.: *Necesidades Educativas Especiales*. Archidona (Málaga). Aljibe 1.993.
- GARANTO ALÓS, J.: “*Educación Especial*”. En A. SANVISENS (Ed.), *Introducción A La Pedagogía*, Barcelona: Barcanova. 1.984.
- GARANTO ALÓS, J.: *Trastornos De Conducta En La Infancia*, Barcelona: PPU. 1.990.
- GARANTO ALÓS, J.; RINCÓN IGEA. D.: “*El Estudio De Casos*”. En GARCÍA PASTOR, C.: *Investigación Sobre Integración: Tópicos, Aproximaciones Y Procedimiento*. Salamanca. Amarú. 1992.
- GARANTO ALÓS, J.: “*Educación Para La Diversidad: Perspectivas De Futuro*”. En G. COMES; M. GISBERT, *La Necesidad De Una Educación Para La Diversidad*, Tarragona: URV. 1.993.
- GARANTO ALÓS, J.; AMORÓS MARTÍ, P.: “*La Formación Del Profesorado De Educación Especial*”. *Siglo Cero*; 1987, 0110: 03-04: 0018-0021.
- GARCÍA ÁLVAREZ, J.: *Fundamento De La Formación Permanente Del Profesorado, Mediante El Empleo Del Vídeo*. Alcoy. Ed. Marfil, 1.987.
- GARCÍA ÁLVAREZ, M. A.; ALONSO AREAL, A.; ÁLVAREZ LIRES, X.: “*Apuntes Sobre Una Integración*”. *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1986, (6): 83-87.
- GARCÍA ARBESU, A.: “*La Informática En La Educación Especial*”. *Siglo Cero*; 1990, (130): 56-61.
- GARCÍA CABERO, M.; GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.; GARCÍA GONZÁLEZ, M J.: “*Actitudes De Los Maestros Hacia La Integración*”. *Siglo Cero*; 1991, (138): 46-51.
- GARCÍA CELADA, M. J. Y OTROS: *Proyecto Uri: Necesidades Educativas Especiales, Para Centros De Educación Especial E Integración*, Madrid, Eductrade: Ministerio de Educación y Ciencias, 1988.
- GARCÍA DOMÍNGUEZ, R.; PERETO SORIANO, R.; PASCUAL OLMOS, J.M. Y OTROS: “*Reflexiones Alrededor De Una Experiencia De Educación Especial*”. *Informacio Psicológica*; 1987, (31): 10-12.
- GARCÍA ETCHEGOYEN DE LORENZO, E.: “*El Apego O Vínculo Afectivo, Un Llamado De Atención Para Las Estrategias De Intervención Y Estimulación Temprana*”. *Siglo Cero*; 1984, (96): 24-31.
- GARCÍA ETCHEGOYHEN DE LORENZO, E.: “*Integración De Los Discapacitados Al Ambiente Comunitario Y Escolar*”. *Bonagent*; 1986, (27): 31-53.

- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A.: *Psicodidáctica Y Organización Del Aprendizaje Para Deficientes En Régimen De Integración*. Madrid . Cuadernos De La UNED. 1.989.
- GARCÍA GARCÍA, E.: “*Integración Escolar Y Formación Del Profesorado*”. *Siglo Cero*; 1986, 0105, 05: 0058-0060.
- GARCÍA GARCÍA, E.: “*Propuestas Para El Debate Sobre Formación Del Profesorado De Educación Especial, Infantil Y Primaria*”. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1988, (3): 21-30.
- GARCÍA GARCÍA, E.: “*Normalización E Integración*”, en J. MAYOR (Dir): *Manual De Educación Especial*. Madrid. Anaya. 1.989.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E.: *Una Teoría Práctica Sobre La Evaluación*. Estudio Etnográfico. Sevilla: MIDO. 1991.
- GARCÍA PASTOR, C.: “*Hacia Una Escuela Para Todos: Orientaciones Para La Elaboración Del Diseño Curricular En Educación Especial*”. *Apuntes De Psicología*; 1985, (15): 9-11.
- GARCÍA PASTOR, C.: *La Formación De Los Profesionales De Educación Especial*. Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. 1.986.
- GARCÍA PASTOR, C.: “*Investigación Sobre Integración: Una Aproximación Cualitativa*”. *Tavira*; 1988, (5): 73-88.
- GARCÍA PASTOR, C.: *Investigación Sobre Integración: Tópicos, Aproximaciones Y Procedimiento*. Salamanca. Amarú. 1992.
- GARCÍA PASTOR, C.: *Una Escuela Común Para Niños Diferentes: La Integración Escolar*, Barcelona: PPU. 1.993.
- GARCÍA PASTOR, C.: “*Más Allá De Lo Especial: La Investigación Sobre La Educación Para Todos Los Alumnos*”. En SÁNCHEZ PALOMINO, A.; TORRES GONZÁLEZ, J. (Coors.): *Educación Especial I. Una Perspectiva Curricular, Organizativa Y Profesional*. Madrid. Ediciones Pirámide 1997.
- GARCÍA PASTOR, C.: “*Diversidad E Inclusión*”. En SÁNCHEZ PALOMINO, A. Y OTROS (Coords): *Los Desafíos De La Educación Especial En El Umbral Del Siglo XXI*. Granada. Arte Juberías y Cía, S.L. 1999.
- GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.: “*La Filosofía De La Normalización Como Base De La Integración Escolar*”. *Revista De Ciencias De La Educación*; 1990, (143): 283-293.
- GARCÍA SUÁREZ, J. A.: *Política Educativa Comunitaria: Educación E Integración Europea*, Barcelona, Boixareu Universitaria, Marcombo, 1991.
- GARCÍA VIDAL, J.: *Guía Para Realizar Adaptaciones Curriculares*, Madrid: Eos. 1.993.
- GARCÍA VILLAMISAR, D. A.; POLAINO LORENTE, A.: “*Principios Psicológicos Para La Educación De Los Niños Autistas En El Ocio Y Tiempo Libre*”. *Revista Complutense De Educación*; 1993, 4 (1): 11-27.
- GARCÍA, J. A.: “*El Profesor De Educación Especial En Equipo*”. *Papeles Del Colegio*; 1982, (4-5): 7-7.
- GARCÍA, J. E.; PORLAN, R.: “*Cambio Escolar Y Desarrollo Profesional: Un Enfoque Basado En La Investigación En La Escuela*” *Investigación En La Escuela*; 1990, (11): 25-37.
- GARCÍA, J.M.: “*Currículum Escolar Y Reforma Educativa*”. *Escuela Española*. 1.988 nº 2.901, 3 de marzo, pág. III.
- GARCIA, J.N. y OTROS: “*Modificación De Actitudes De Los Estudiantes De Magisterio Hacia La Integración Escolar De Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales*”. *Anuario Español E Iberoamericano De Investigación En Educación Especial*, 1.992. 3, 15-64.
- GARDNER, H.: *La Mente No Escolarizada*. Barcelona. Piados. 1993.
- GARRIDO CASTILLA, M. D.; GARCÍA MARTÍNEZ, C; MAESO ESCUDERO, M D. Y OTROS: “*Adaptación Curricular*”. *Educa*; 1989, (20): 38-40.
- GARRIDO LANDÍVAR, J.: “*Breve Repaso Histórico De La Educación Especial (I)*”. *Guiniguada*; 1988, (4): 102-118.
- GARRIDO LANDÍVAR, J.: *El Profesor De EGB Ante El Alumno Con Dificultades: Ponencias, Seminarios, Comunicaciones De Las VII Jornadas De Educación Especial De Escuelas De Magisterio*, Las Palmas, 12-15 de mayo de 1988.
- GARRIDO LANDÍVAR, J.: “*Propuestas Curriculares*”. En E. BARROSO PLASENCIA (Coord.), *Respuesta Educativa Ante La Diversidad*, Salamanca: Amarú, 1.990.
- GARRIDO LANDÍVAR, J.: *Adaptaciones Curriculares. Guía Para Los Profesores Tutores De Educación Primaria Y De Educación Especial*, Madrid: CEPE. 1.993.

- GARRIDO, J.: *Cómo Programar En Educación Especial*. Madrid; Escuela Española. 1.989.
- GARSET, R.M.: *Adaptaciones Curriculares. Del Fin Hacia El Principio: Una Técnica Alternativa Para El Desarrollo Curricular, Investigación En La Escuela, 5* (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla, 1.988). 1.988.
- GEARHEART, B. R.; WEISHAHN, M. W.: *The Handicapped Student In The Regular Classroom*. St. Louis. C. V. Mosby Co. 1980.
- GEARHEART, B.R.: *Organisation And Administration Of Ecuational Programs For Exceptional Children*. Ed. Springfield Illinois; CC. Thomas. 1.974.
- GENERALITAT DE CATALUNYA: *La Reposta A Les Necessitats Educatives Especials Dels Alumnes A L'ensenyament Infantil I Obligatori*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. 1.991. (Documents d'Educació Especial, nº 13.
- GIANGRECO, M.: "El Currículo En Las Escuelas Orientadas A La Inclusión. Tendencias, Cuestiones, Problemas Y Posibles Soluciones". En STAINBACK, S.; STAINBACK, W.: *Aulas Inclusivas*. Madrid. Narcea. 1999.
- GIL CANTERO, F.: "La Educación Para El Ocio Y Su Aplicación En Los Deficientes Mentales". *Revista Española De Pedagogía*; 1986, 044, 0174: 10-12: 0567-0584.
- GIL CANTERO, F.: "La Educación En Contextos No Formales: Las Colonias De Verano Para La Educación Especial". *Revista Complutense De Educación*; 1993, 4 (1): 187-208.
- GIL RODRÍGUEZ, F.; GARCÍA SAIZ, M.: "Entrenamiento En Habilidades Sociales", en LABRADOR, F.J.: *Manual De Técnicas De Modificación Y Terapia De Conducta*. Pirámide, 1.993. 796-828.
- GILBERT, C.; HART, M.: *Towards Integration. Special Needs In An Ordinary School*. London; Kogan Page. 1.990.
- GILBERT, G.D.; CONNOLLY, J.J.: *Personalidad Y Psicopatología*. Omega, 1.991.
- GILOLMO LÓPEZ, C.: *Centros Y Aulas De Educación Especial En La Comunidad De Madrid*, Madrid, Consejería de Educación y Juventud, 1986.
- GIMENO PÉREZ, F. J.: "Programa Proyecto De Ocio Y Tiempo Libre Para La Formación Comunitaria De Personas Deficientes En Centros De Educación Especial, Aulas De Educación Especial Y De Apoyo En Centros Ordinarios De E. G. B. De La Comunidad Valenciana". *Bonagent*; 1987, (30): 37-63.
- GIMENO, J.: *Teoría De La Enseñanza Y Desarrollo Del Currículo*, Madrid: Anaya. 1.981.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.: *La Enseñanza : Su Teoría Y Su Práctica*. Madrid. Akal /Universitaria. 1.985.
- GIMENO, J.: "Las Posibilidades De La Investigación Educativa En El Desarrollo Del Currículum Y De Los Profesores". *Revista De Educación*, 1.987a. 284, 245-270.
- GIMENO, J.: "Las Reformas Curriculares Y El Profesorado". En A. ÁLVAREZ (Comp.), *Psicología Y Educación. Actas De Las II Jornadas Internacionales De Psicología Y Educación*. Madrid; Aprendizaje-Visor/MEC, 156-172. 1.987b.
- GIMENO, J.: *El Currículum: Una Reflexión Sobre La Práctica*. Madrid; Morata. 1.988.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: "Ámbitos De Diseño". En J. GIMENO SACRISTÁN; A. I. PÉREZ GÓMEZ, *Comprender Y Transformar La Enseñanza*, Madrid: Morata, 1.992. 265-333.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: "Diseño Del Currículum, Diseño De La Enseñanza. El Papel De Los Profesores". En J. GIMENO SACRISTÁN; A. I. PÉREZ GÓMEZ, *Comprender Y Transformar La Enseñanza*, Madrid: Morata, 1.992. 224-264.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: "El Currículum: ¿Los Contenidos De La Enseñanza O Un Análisis De La Práctica?". En J. GIMENO SACRISTÁN; A. I. PÉREZ GÓMEZ, *Comprender Y Transformar La Enseñanza*, Madrid: Morata, 1.992. 137-170.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: " El Desarrollo Curricular Y La Diversidad". En E. MUÑOZ; J. RUE (Coords.). *Educació En La Diversitat I Escola Democrática*, Barcelona: UAB-ICE, 1.993. 29-51.
- GINÉ GINÉ, C.: "Planificación De La Atención Al Deficiente En El Ámbito Educativo". *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1985, (4-5): 91-98.
- GINÉ, C.: " La Educación Especial Y La Integración Escolar De Los Niños Disminuidos En Cataluña", *En Integración En E.G.B.: Una Nueva Escuela*. Fundación Banco Exterior. Madrid. 1.986.
- GINÉ, C.: "El Retraso En El Desarrollo: Una Respuesta Educativa", *Infancia Y Aprendizaje*, 1.987, (39-40): 83-94.
- GINÉ, C.: "De La Educación Especial A La Integración". *Papeles Del Colegio*; 1988, 6 (35): 27-32.
- GINÉ GINÉ, C.: "Educación Especial". *Cuadernos De Pedagogía*; 1989, (169): 80-82.

- GINÉ, C.: "Entrevista Con Cesar Coll Sobre El Nuevo Real Decreto De Educacion Especial". *Aula De Innovación Educativa*; 1995, (45): 41-44.
- GINÉ, C.: "Tendencias Actuales Y Futuras En Educación Especial: Nuevos Retos Para Los Profesionales". *Aula De Innovación Educativa*; 1995, (45): 5-9.
- GINÉ, C; RUIZ, R.: "Las Adecuaciones Curriculares Y El Proyecto Educativo Del Centro", en MARCHESI, COLL, PALACIOS (Eds): *Desarrollo Psicológico Y Educación. Vol III.* Madrid. Alianza. 1.990.
- GINER, N.: "El P.C.C. Y La Atención A La Diversidad". *Guix, El. Elements D'accio Educativa*; 1992, (182): 49-54.
- GLASER, R.: "Instructional Technology And The Measurement Of Learning Outcomes: Some Questions", *American Psychologist*. 1.963. 18, 619-521.
- GLATTER, R.: "La Dirección Como Agente De Innovación Y Cambio De Los Centros Educativos". *En Actas Del I Congreso Interuniversitario De Organización Escolar, Universidad de Barcelona*, 1.990. 169-188.
- GOETZ, J.P.; LECOMPTE, M.D.: *Etnografía Y Diseño Cualitativo En Investigación Educativa.* Madrid. Morata, 1988.
- GOLDSTEIN, A.P.; SPRAFKIN, R.P.; GERSHAW, N.J.: *Skills Training For Community Living: Applying Structured Learning Therapy.* Nueva York; Pergamon Press. 1.976.
- GÓMEZ DACAL, G.: "Institucionalización Y Planificación De La Educación Intercultural En Europa". *Bordón*; 1992, 44 (1): 37-43.
- GÓMEZ DE CASTRO, F.: "El Concepto De Formación General En Giner". *Revista Complutense De Educación*; 1992, 3 (1-2): 193-205.
- GÓMEZ NIETO, M. C.: "La Investigación - Acción, Una Alternativa Para El Desarrollo Curricular De Los Sujetos Con Necesidades Educativas Especiales De Cero A Seis Años". *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1991, (10): 237-250.
- GÓMEZ NIETO, M C.; CARRO SANCRISTÓBAL, L.: "Análisis De Las Adaptaciones Curriculares Desde Los Presupuestos De La Investigación - Acción". *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1993, (17): 105-115.
- GÓMEZ VILLAFAMILA, R.; LARRIÓN GIL, M.T.; LARRIÓN GIL, M.I. Y OTROS: "Aprende Con Nosotros". *Cuadernos De Pedagogía*; 1991, (196): 35-38.
- GÓMEZ, L.; GOSÁLVEZ, M L.; MARTÍNEZ, A.: "El Alumnado Y La Práctica Docente". *Cuadernos De Pedagogía*; 1990, (185): 20-24.
- GÓMEZ, P.; BUADES, M R.; PÉREZ, A. M. Y OTROS: "Adaptaciones Curriculares Individualizadas". *Cuadernos De Pedagogía*; 1993, (212): 40-44.
- GONZALES, D. Y OTROS: "Adaptaciones Del Currículum". En En BAUTISTA, R.: *Necesidades Educativas Especiales.* Archidona (Málaga). Aljibe 1.993.
- GONZALES, R.: "Mainstreaming Your Hearing Impaired Child In 1980: Still An Oversimplification". *Journal Of Research And Development In Education*, 1980, 13, 4, 14-21.
- GONZÁLEZ BLANCO, R.: *Tiempos De Reacción En Educación Especial: Débiles Mentales Ligeros*, Madrid, Editorial de la Universidad Complutense, 1992.
- GONZÁLEZ GONZÁLES, M. T., ESCUDERO MUÑOZ, J. M.: *Innovación Educativa: Teorías Y Procesos De Desarrollo*, Barcelona, Humanitas, 1987.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, E.: "Algunas Funciones De La Escuela De Padres". *Comunidad Educativa*; 1990, (178): 19-23.
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, M.A.; SABATÉ MUR, J.: *La Integración De Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales. Ciclo Superior EGB*, Madrid: CNREE. 1.991.
- GONZÁLEZ MANJÓN, D.: *Adaptaciones Curriculares. Guía Para Su Elaboración*, Málaga: Aljibe. 1.993.
- GONZÁLEZ ROLDÁN, G.: "Las Reformas De La Educación". *Escuela En Acción*; 1982, 002, 11: 0005-0007.
- GONZÁLEZ SUÁREZ, F.: "Perspectivas De Los Centros De Educación Especial". *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1985, (4-5): 63-67.
- GONZÁLEZ, M.: *El Currículum Por Talleres En Un Centro De Integración.* Madrid; Editorial Popular - M.E.C. 1.988.
- GONZÁLEZ, M.N.; MARTÍN, P.: "La Figura Del Profesor Consultor: La Teoría Y La Práctica En Su Proceso De Formación". En F. SALVADOR, M J. LEÓN, A. MIÑÁN (EDS.), *Integración Escolar: Desarrollo Curricular, Organizativo Y Profesional*, Granada: ICE-Univ. de Granada. 1.995.

- GONZÁLEZ, M.T.: “Organización Escolar E Innovación Educativa: La Calidad De Los Centros Educativos”. *Actas IX Congreso Nacional De Pedagogía*, 1.988. 179-199.
- GONZÁLEZ, M.T.: “Nuevas Perspectivas En El Análisis De Las Organizaciones Educativas”. *Actas Primer Congreso Interuniversitario De Organización Escolar*, 1.990a. 27-46.
- GONZÁLEZ, M.T.: “La Función Del Liderazgo Instructivo Como Apoyo Al Desarrollo De La Escuela”. *Actas Jornadas De Estudio Sobre El Centro Educativo*, 1.990b. 37-46.
- GONZÁLEZ, M.T.: *La Innovación Centrada En La Escuela*. En LORENZO, M.; SÁENZ, O. (Dir.): *Organización Escolar: Una Perspectiva Ecológica*. Marfil, Alcoy, 1.993. 305-319.
- GONZALO - BILBAO FERNÁNDEZ, P.: “El Currículum En Educación Especial Y Programas De Desarrollo Individual”. *Aula Abierta*; 1987, 0049, 09: 0095-0113.
- GONZALO MAINAR, G.: *Educación Especial: Organización Escolar Y Didáctica, Normas Y Legislación, Enseñanza Privada*. Madrid, Morata, 1967.
- GOODSPEED, T.; CELOTA, B.: “Professors’ Teachers’ Views Of Competencies Necessary For Mainstreaming”, *Psychology In The School*, 1.982. 19, 402-407.
- GORDILLO, M.V.: *Manual De Orientación Educativa*, Madrid: Alianza Editorial. 1.988.
- GORDON, G.; MORSE, E.: “Evaluation Research”. *Annual Review Of Sociology*, 1.985, nº 21, p. 339-361.
- GORTÁZAR, A.: “El Profesor De Apoyo En La Escuela Ordinaria”, en MARCHESI, COLL, PALACIOS (Eds): *Desarrollo Psicológico Y Educación. Vol III*. Madrid. Alianza. 1.990.
- GRAFFI, S.; MINNES, P.: “Attitudes Of Primary School Children Toward The Physical Appearance Y Labels Asociated With Down Syndrome”. *American Journal On Mental Retardation*. 1.988. 93 (1), 28-35.
- GRAHAM, S.; HARRIS, K.; SAWYER, R.: “Composition Instruction With Learning Disable Students: Self-Instructional Strategy Training Focus”. *Excepcional Children*. 1.987. 20 (4), 1-12.
- GRAU RUBIO, C.: *Educación Especial: (Integración Escolar Y Necesidades Educativas Especiales)*, Valencia, Promolibro, 1994.
- GREBENSTEIN, E.B.: “Once The Shouting Dies Down”. *Educational Leadership*, 1.995. 52, 4, 87.
- GRESHAM, F.M.: *Misguide Mainstreaming: The Case For Social Skill Training Whit Handicapped Children* *Exceptional Children*, Feb. 1.982.
- GRESHAM, F.M.: “Social Skills Training With Handicapped Children: A Review”. *Rev. Of Educational Research*. 1.985. 51, (1), 139-176.
- GRESHAM, F.M.: “Los Errores De La Corriente De Integración. El Caso Para El Entrenamiento De Habilidades Sociales Con Niños Deficientes”. *Revista De Educación*, 1.987. Número Extraordinario, 173-192.
- GRESHAM: “Estrategias Para Mejorar Los Resultados Sociales De La Integración: Un Ingrediente Necesario Para El Éxito”. *Siglo Cero*, 1992, nº 143 . 42-54.
- GRIFFING, B. L.: “Planning Education Programmes And Services For The Hard Of Hearing”. En BERG, F.; FLETCHER, S. G.(Eds.): *The Hard Of Hearing Child: Clinical And Educational Management*. Nueva York. Grune and Stratton, 1970.
- GRIMA ITUARTE, F.: “Equipos Multidisciplinares”. *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1984, (1): 27-31.
- GRIMA ITUARTE, F.: “Planificación De La Atención Global Al Deficiente”. *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1985, (4-5): 99-104.
- GROSSMAN, H.: *Classification In Mental Retardation*. Washington DC., American Association Of Mental Deficiency, 1983.
- GROVES SHEPPO, K. Y OTROS: “How An Urban School Promotes Inclusion”, *Educational Leadership*, 1.995. 52, 4, 82-84.
- GRUENEWALD, L.J.; SCHROEDER, J.: *L Integration Des Handicapes Moyens Et Graves Dans Les Ecoles Públicas: Theorie El Pratique*, CERI (1.981), pp.66-86. 1.981.
- GUBA, E.: “Criterios De Credibilidad En La Investigación Naturalista”. En GIMENO, J.; PÉREZ, A.: *La Enseñanza: Su Teoría Y Su Práctica*. Madrid. Akal. 1985.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y.: *Effective Evaluation*. San Francisco . Jossey-Bass, 1.981.
- GUERRERO LÓPEZ, F.: *Introducción A La Investigación Etnográfica En Educación Especial*, Salamanca, Amarú, 1991.
- GUERRERO LÓPEZ, J.F.: “El Papel Del Psicopedagogo Ante Las Necesidades Educativas Especiales En Secundaria”. En J. FERNÁNDEZ SIERRA (Coord.): *El Trabajo Docente Y Psicopedagógico En Educación Secundaria*, Málaga: Aljibe. 1.995a.

- GUERRERO LÓPEZ, J.F.: “¿Es Especial La Educación Especial?. Reflexiones En Torno A La Relativa Importancia De La Etiqueta Nominalista En El Desarrollo Profesional Y En La Evolución Semántica Conceptual De Esta Disciplina”. En F. SALVADOR MATA, M.J. LEÓN GUERRERO, A. MIÑÁN ESPIGARES (Eds.): *Integración Escolar: Desarrollo Curricular, Organizativo Y Profesional. Actas De Las XIII Jornadas De Universidades Y Educación Especial*, Universidad de Granada.1.995b.
- GUGGENHEIM, C. L.; GUGGENHEIM, F.: *Nuevas Fronteras En Educación: Didáctica Especial*, Madrid, Morata, 1968.
- GUIL BLANES, F.; GUIL ROZAL, A.: “Aspectos Psicosociales De La Educación”. *Almotacín*; 1989, (14): 177-181.
- GUITIEZ CUEVAS, P.; SAENZ - RICO DE SANTIAGO, B.: “Perspectivas De Investigación En Educación Especial”. *Revista Complutense De Educación*; 1993, 4 (2): 45-52.
- GUNDEM, B.B.: “Notes On The Development Of Nordic Didactics”. *Journal Of Curriculum Studies*, 1.992. 24, 1, 61-70.
- GUSKEY, T.: “Staff Development And The Process Of Teacher Change”. *Educational Researcher*, 15, 5, 5-12.
- GUSKIN, S.L.; JONES, R.L.: *Attitudes Toward The Handicapped*, en MITZET, H.E. (Ed.), o.c. , 189-192. 1.982.
- GUSKIN, S.L.; SPICKER, H.H.: “La Investigación Educativa En Torno Al Retraso Mental”, en NELLIS, N.R.: *Investigación En Retraso Mental. Panorama Internacional*, San Sebastián, SIIS, 173-236. 1.981.
- GUTIEZ CUEVAS, P.: “La Influencia De La Familia En La Integración Escolar”. *Bordón*; 1989, 41 (4): 720-733.
- GUZMÁN MATAIX, C. C.: *Enseñanza Y Dificultades De Aprendizaje: (Análisis De La Educación Especial)*, Madrid: Escuela Española, 1989.
- H.M.I.: *Special Needs Issues*. London, HMSO. 1.990.
- HABERMANS, J.: *Ciencia Y Técnica Como Ideología*. Madrid. Tecnos. 1.984.
- HALPERN, A.: “The Impact Of Work-Study Programs On Employment Of The Mentally Retarded: Some Findings From Two Sources”. *International Journal Of Rehabilitation Research*. 1.978. 1, 167-175.
- HAMILTON, S.F.: “The Social Side Of Schooling: Ecological Studies Of Classrooms And Schools”, *Elementary School Journal*. 1.983. 4, 83, 313-334.
- HANKO, G.: *Las Necesidades Educativas Especiales En Las Aulas Ordinarias*. Paidós, Barcelona (ed. org., 1.985), 1.993.
- HARGREAVES, A.: *Curriculum And Assesment Reform*, Filadelfia: Open University Press. 1.989.
- HARING, N. G., SCHIEFELBUSCH, R. L.: *Métodos De Educación Especial*, Madrid, Magisterio español, 1971.
- HARING, N. G.: “Procedimientos De Medición Y Evaluación”. *Siglo Cero*; 1981, (75), 05: 14-30.
- HARING, N.G.; KRUG, D.A.: “Placement In Regular Programs: Procedures And Results”, *Exceptional Children*, 1.975. 41, (6), 60-62.
- HARLAND, J.; STRADLING, R.; DIAS, O.: “El Marco Para La Enseñanza: Alumnos, Proyectos Y Estructuras De Su Currículos”. *Siglo Cero*; 1991, (134): 12-15.
- HAWKINS, J.; DOUECK, H.; LISHMER, D.: “Changing Teaching Practices In Mainstream Classroom To Improve Bonding Y Behavior Low Achievers”. *American Educational Research Journal*. 1.988. 25 (1), 31-50.
- HEAL, L.W.; SIGELMAN, C.K.; SWUITZKY, H.N.: “Investigación De Las Alternativas Residenciales Que La Comunidad Ofrece A Los Retrasados Mentales”, en ELLIS, N.R., o.c. 237-284. 1.982.
- HEGARTY, S.: “Meeting Special Educational Needs In The Ordinary School”. *Educational Research*, 1982, 24, 3, 81-174.
- HEGARTY, S.: “Algunas Consideraciones Al Proyecto Inglés De La Integración Escolar De Los Niños Disminuidos”, *En Integración En E.G.B.: Una Nueva Escuela*. Madrid. Fundación Banco Exterior. 1.986.
- HEGARTY, S.: “La Educación Especial En El Reino Unido”. *Temps D'educacio*; 1991, (6): 39-51.
- HEGARTY, S.: “La Integración Escolar En Inglaterra”. *Conferencia Impartida En La Integración Escolar; Otra Cultura*. Cursos Abiertos De La Universidad De Málaga, 1.991. 6-12 de julio.
- HEGARTY, S.; EVANS, P.: *Research And Evaluation Methods In Special Education: Quantitative And Qualitative Methods In Case Study Work*. London. NFER-Nelson. 1985.

- HEGARTY, S.; HODGSON, A.; CLUNIES-ROSS, L.: *Aprender Juntos. La Integración Escolar*. Madrid. Morata, 1988.
- HEGARTY, S.; POCKLINGTON, K.: *Educating Pupils With Special Needs In The Ordinary School*. Windsor. NFER-NELSON, 1981.
- HEGARTY, S.; POCKLINGTON, K.: *Programas De Integración. Estudio De Casos De Integración De Alumnos Con Necesidades Especiales*. Madrid, M.E.C. - Siglo XXI. 1.989.
- HEIDEMAN, C.: "Introduction To Staff Development". En P. BURKE, R. HEIDEMAN, C. HEIDEMAN (Eds), *Programing For Staff Development: Fanning The Flame*, Londres: Falmer Press, 1.990. 3-9.
- HERAUT, J. C.: "Coherencia Del Modelo De Intervención Y Eficacia De La Institución". *Eguzkilore*; 1987, (1): 209-215.
- HERNÁNDEZ LÓPEZ, J.M.: "Procedimientos De Recogida De Información En Evaluación De Programas". En FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (Ed.) : *Evaluación De Programas. Una Guía Práctica En Ámbitos Sociales, Educativos Y De Salud*. Madrid . Síntesis Psicológica, 1.995.
- HERRERA BARRANCO, J.; PAVÓN DELGADO, I. ; MORENO GARCÍA, I.: "Actitudes Del Profesorado Hacia Las Intervenciones Conductuales En La Escuela". *Anales De Psicología*; 1994, 10 (1): 85-92.
- HERTZ-LAZAROWITZ, R.: *An Integrative Model Of The Classroom: The Enhancement Of Cooperation In Learning, Comunicación Presentada En El Congreso Anual De La American Educational Research Association*, Boston. 1.990.
- HERVÁS GÓMEZ, C.; TOLEDO MORALES, P.: "La Individualización En El Aula Desde El Punto De Vista De Sus Protagonistas". *Enseñanza. Anuario Interuniversitario De Didáctica*; 1991, (9): 37-49.
- HESHUSIUS, L.: "The Newtonian Mechanistic Paradigm, Special Education, And Contours Of Alternatives: An Overview". *Journal Of Learning Disabilities*, 1.989. 22 (7), 403-421.
- HEWARD, W. L.; ORLANSKY, M D.: *Programas De Educación Especial, 1 Y 2*, Barcelona, CEAC, 1992.
- HOBEN, M.: "Toward Integration In The Mainstream". *Exceptional Children*, 1980, 47, 2, 100-105.
- HOLLY, P.: *Managing The Process Of School Based Development: What Have Learned So Far?. Conferencia Pronunciada En La Universidad De Aberdeen*, 29 de julio de 1.989.
- HONORIO COBO, V.; BERNIA, J.: "Desarrollo Y Aplicación De Dos Programas De Economía De Fichas En Dos Aulas De Educación Especial". *Psicológica*; 1983, 4 (3): 225-250.
- HORN, J.L.: "On Subjectivity In Factor Analysis". *Educational And Psychological Measurement*. 1.976. 27, 811-820.
- HORN, J.L.; KNAPP, J.R.: "On The Subjective Characterd Of The Empirical Base Of Guildord'S Structure-Of-Intellet Model". *Psychological Bulletin*. 1.973. 80, 33-43.
- HOUCK, C.; SHERMAN, A.: "The Mainstreaming Curren Flows Two Ways", *Academy Therapy*. Vol 15. 1.979, min. 2.
- HOUGHTON, S., WHELDAN, K.; MERRETT, F.: "Clasroom Behavior Problems Wich Secondary School Teachers Say The Find Most Troublesome". *Bristish Educational Research Journal*. 1.988. 14 (3), 297-312.
- HOUSE, E. R.: *Evaluating With Validity*. Beverly Hills (Cal.). Sage Pu. 1.980.
- HUBERMAN, M.: "Splendeurs, Miséres Et Promesses De La Recherche Qualitative". *Education Et Recherche*, vol. 3, 1.981, p. 233-249.
- HUBERMAN, M.: *S'Evaluer Pour S'Illusionner ?*. Institut Romand De Recherches Et Documentation Pédagogiques, IRDP/R 83.08 Neuchatel, 1.983.
- HUBERMAN, M.: "Un Nuevo Modelo Para El Desarrollo Profesional Del Profesorado". *Rev. De Innovación E Investigación Educativa*, 1.990. 5, 43-58.
- HUBERMANS, A.; MILES, M.: *Cualitive Data Analysis: A Source Book Of New Methods*. Beverly Hills. Sage. 1.984.
- HUDSON, A.; CLUNIES-ROSS, G.: "A Study Of The Integration Of Children With Intellectual Handicaps Into Regular Schools". *Australian And New Zealand Journal Of Development Disabilities*, 1984, 10, 165-177.
- HUNT, J.M.: *Intelligence And Experience*, New York, Ronald Press. 1.961.
- HUSEN, T.: "The Swedish School Reforms: Tends And Issues", *International Journal Of Educational Research*, 1.988. 12, 2, 145-154.

- HUTIN, M.: "Propositions Pour La Réussite De L'Intégration Du Handicapé Dans Le Milieu Scolaire". *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescent*. 1.980. 249, 19-20.
- HUTTON, J.: "What Reasons Are Given By Teachers Who Refer Problem Behavior Students". *Psychology In The Schools*. 1.985. 22, 79-82.
- IANNI, F.; ORR. M.: "Hacia Un Acercamiento Entre Las Metodologías Cuantitativas Y Cualitativas". En COOK, T.; REICHARDT, C.: *Métodos Cualitativos Y Cuantitativos En Investigación Evaluativa*. Madrid. Morata. 1986
- I.C.E DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA: *Orientaciones Sobre Organización Del Trabajo En La Educación Especial: Seminario Permanente De Educación Especial*, Valencia, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, 1983.
- I.C.E -UNIVERSIDAD DE LAS ISLAS BALEARES: *Teoría Y Práctica De La Educación Especial; III Jornadas De "Universidades Y Educación Especial"*, Palma de Mallorca, Universidad de las Islas Baleares, 1988.
- IBÁÑEZ LÓPEZ, P.: *Programación Y Evaluación Para Educación Especial*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 1984.
- ILLAN ROMEU, N.: "Aportaciones Al Estudio Del Papel Del Profesor De Clase Regular En La Integración Del Niño Deficiente". *Anales De Pedagogía. Revista De La Facultad De Filosofía Y Ciencias De La Educación*; 1986, 0004: 0007-0023.
- ILLAN, N.: *El Plan Experimental De Integración: Interpretación Y Perspectiva De Los Profesores De Aula Regular De La Región Murciana. Comunicación Presentada Al Symposium Sobre Innovación Educativa*. Murcia, Noviembre. 1.986.
- ILLÁN ROMEU, N.: *La Integración Escolar Y Los Profesores*. Valencia. NAU Llibres. 1.989.
- ILLÁN, N.; GARCÍA, R.: "Los Servicios De Educación Especial En Centros Ordinarios: El Caso Del Aula De Educación Especial". *Servicios De Apoyo A La Escuela*. Córdoba. AEDES. 1.987.
- IMBERNÓN, F.: *La Formación Y El Desarrollo Profesional Del Profesorado. Hacia Una Nueva Cultura Profesional*, Barcelona: Graó. 1.994.
- INFORME DE LA COMISIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL VITORIA - GASTÉIZ: *Una Escuela Comprensiva E Integradora*, Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1.988.
- INSERSO: *Clasificación Internacional De Deficiencias, Discapacidades Y Minusvalías. Manual De Las Consecuencias De La Enfermedad*, Madrid: Inersro. 1.983.
- INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL: *Diseño Curricular Para La Elaboración De Programas De Desarrollo Individual (6 Vols.)*. Madrid; Servicio de Publicaciones del M.E.C. 1.983.
- INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. : "Documento De Trabajo Sobre Equipos Multiprofesionales". *Siglo Cero*; 1985, (100): 50-62.
- INSUA, F.: "La Actitud Educativa". *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1983, (0): 29-32.
- INSUA, F.: "Equipos Psicopedagógicos Y Planificación Sectorizada". *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1985, (3): 21-31.
- IRESON, J. Y OTROS: "Developing The Currículum For Children With Learning Difficulties: Towards A Grounded Model". *British Educational Research Journal*. 1.988. 15, (2), 141-154.
- JAMIESON, M.; PARLETT, M.; POCKLINGTON, K.: *Towards Integration: A Study Of Blind And Partially Sighted Children In Ordinary School*. Windsor.NFER, 1977.
- JARQUE JUTGLAR, J. M.: "Política Educativa Para La Integración Social". *Siglo Cero*; 1977, (049): 0025-0029.
- JARQUE, J. M.: "Autonomías Y Administración Local: Una Nueva Frontera En Los Servicios De Atención A Deficientes". *Siglo Cero*; 1983, (88): 13-25.
- JARQUE, J.M.: "Perspectiva Histórica Y Situación Actual" *Cuadernos De Pedagogía* 1.984. 120, 4-11.
- JENKINSON, J.C.: *School And Disability: Research And Practice In Integration*. Hawthorn. Victoria. ACER. 1987.
- JENSEN, A.R. : *Educability And Group Differences*. London; Methuen. 1.973.
- JENSEN, A.R. : "Cumulative Deficit: A Testable Hypothesis". *Developmental Psychology*. 1.974. 10, 996-1.019.
- JENSEN, A.R. : *Bial In Mental Testing*. New York; Free Press. 1.980.
- JIMÉNEZ BLÁZQUEZ, S.: *El Tren De La Musicoterapia: Expresión, Ritmo Y Movimiento En La Educación Especial*, Avila, Martín, 1978.

- JIMÉNEZ CASAS, C. L.: "Los Niños Autistas. Educación Especial Y Subnormalidad (1)". *Ensiño*, 1982, (5): 23-27.
- JIMÉNEZ CASAS, C. L.: "Los Niños Autistas. Educación Especial Y Subnormalidad (2)". *Ensiño*; 1983, (6): 31-38.
- JIMÉNEZ CASAS, C.: "Perspectivas Dos Centros De Educación Especial". *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1985, (4-5): 59-62.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B.; GONZÁLEZ SOTO, A. P.; FERRERES PAVÍA, V.: *Modelos Didácticos Para La Innovación Educativa*. Barcelona, Promociones Publicaciones Universitarias, 1989.
- JIMÉNEZ PASCUAL, A. M.; CERVERA MONTEAGUDO, M V.; BUSTAMANTE CASTILLEJOS, M L.: "Patología Grave En La Infancia: Experiencia De Un Abordaje Clínico". *Documentos De Psiquiatría Comunitaria*; 1994, 2 (1): 51-74.
- JIMÉNEZ PUADO, C.: "Trabajo Social En El Sistema Educativo". *Documentación Social*; 1990, (79): 145-159.
- JIMÉNEZ, I.: "El Autismo Infantil". *Escuela En Acción*; 1981, 5, 02: 16-17.
- JIMÉNEZ, P.: "Orientación En Educación Especial". *Educar*; 1985, 0008: 0091-0103.
- JOHANSON, A. M.: "Dad Mas Tiempo A Los Alumnos". *Uno. Revista De Didáctica Des Matemáticas*; 1994, (1): 119-126.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.: "La Integración De Los Estudiantes Minusválidos En El Sistema Educativo Normal". *Revista De Educación* 1.978, nº extra, 157-171.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.: "Integrating Students Into The Mainstream". *Exceptional Children*, 1980, 47, 2, 90-98.
- JOHNSON, L.J.; PUGACH, M.C. Y DEVLIN, S.: "Profesional Collaboration", *Teaching Exceptional Children*, 1.990. 9-11.
- JORGESEN, S.: *Special Education In The European Community. Parte I*, pp. 8-119, de COM. CC. EE. 1.980.
- JUNTA DE ANDALUCIA: *La Atención Educativa De La Diversidad De Los Alumnos/As En El Nuevo Modelo Educativo, Texto Policopiado*, Departamento de Orientación Psicopedagógica, Universidad Laboral: Málaga, 1.995.
- JURADO DE LOS SANTOS, P.: *Proyecto Docente. Documento Policopiado*. Departamento De Pedagogía Aplicada, Barcelona, Universidad Autónoma. 1.993.
- JURADO, P.; LABORDA, C.: "Algunas Consideraciones Sobre El Modelo Colaborativo Y La Actuación Docente En Educación Especial". En F, SALVADOR, M J. LEÓN, A. MIÑÁN (EDS.), *Integración Escolar: Desarrollo Curricular, Organizativo Y Profesional*, Granada: ICE de la Univ. de Granada. 1.995.
- KALVERBOER, A.F.: "Measeramento Of Play: Clinical Applications", en B. TIZARD; D. HARVEY (Eds.), *Biology Of Play*. Heinemann, London, 1.977.
- KAMENEFF, J. P.: "La Actividad Psicomotora En El Agua". *Siglo Cero*; 1978, (057), 06: 0052-0056.
- KATZ, E.: *The Retarded Adult In The Community*. Illinois; Charles C. Thomas. 1.968.
- KAUFMAN, M.E.; ALBERTO, P.A.: *Research On Efficacy Of Special Education For The Mentally Retarded*, en ELLIS (Ed.). pp. 225-255. 1.976.
- KELLY, J.A.: *Entrenamiento En Habilidades Sociales*. Desclée de Brouwer. 1.992.
- KEMMIS, S.: *El Currículum: Más Allá De La Teoría De La Reproducción*, Madrid: Morata. 1.988.
- KEMMIS, S.; McTAGGART, R.: *Cómo Planificar La Investigación Acción*. Barcelona. Laertes. 1988.
- KEMNER ETCHEVERRY, J.: *Proceso Diagnóstico Psico - Pedagógico En Centro De Educación Especial: Estudio De Quince Casos*, Bellaterra, Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Letras, 1981.
- KENNEDY, H.; SABAR, N.; SHAFIRIN, N.: "Knowledge Utilization And The Process Of Curriculum Development: A Report". *Journal Of Curriculum Studies*, 1.985. 17, (1), 103-106.
- KENT - UDOLF, L.; SHERMAN, E. R.: *Lenguaje Cotidiano: Un Programa Para La Enseñanza Del Lenguaje Funcional En Educación Especial*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- KING, D.: "Maquinas Para Ayudar". *Cuadernos De Pedagogía*; 1986, 0138, 06: 0026-0030.
- KING, D.: "Programas Abiertos". *Cuadernos De Pedagogía*; 1986, 0135, 03: 0052-0056.
- KING, D.: "La Aplicación Del Software En La Educación Especial". *Comunicación, Lenguaje Y Educación*; 1990, (5): 31-46.
- KLOSKA, T.: "El Enfoque De La Escuela Global". *Siglo Cero*; 1992, (143): 12-14.

- KNOX, S.H.: "A Play Scale", en M. REILLY (Ed.), *Play As Exploratory Learning*. Sage Pub. Ltd. Beverly Hills-London, 1.974.
- KOZEKI, B.: *Motives And Motivational Styles In Education*, en: *New Directions In Educational Psychology - Learning And Teaching*, N.J. ENTWISTLE (comp.), (Falmer Press, Lewes. 1.985). 1985.
- KOZLOFF, M.: *El Aprendizaje Y La Conducta En La Infancia. Problemas Y Tratamientos*. Barcelona, Fontanella. 1.980.
- KROATH, F.: "How Do Teachers Change Their Practical Theories?". *Cambridge Journal Of Education*, 1.989. 19, (10), 59-69.
- KYRIACOU, C.; ROE, H.: "Teacher Perceptions Of Pupils Behavior Problems At A Comprehensive School". *British Educational Research Journal*. 1.988. 14(2), 167-173.
- LACÁRCEL MORENO, J.: *Musicooterapia En Educación Especial*, Murcia, Universidad, Servicio de Publicaciones, 1990
- LANGER, E.J.; FISKE, S.; TAYLOR, S.E. ; CHANOWITZ, B.: "Stigma, Staring And Discomfort: A Novel-Stimulus Hypothesis". *Journal Of Experimental Social Psychology*, 1.976. 12, 451-463.
- LASA LABOA, J.: "Aulas De Aprendizaje De Tareas: Una Respuesta A La Atención De Las Necesidades Educativas Especiales". *Cuadernos De Pedagogía*; 1995, (238): 86-88.
- LATORRE MORADO, G.: "La Búsqueda De Los Canales De Comunicación En El Ser Humano". *Psicodeia*; 1981, 2 (60): 424-428.
- LAZAR, A.L.; ORPET, R.E. ; DEMOS, G.: "The Impact Of Class Instruction On Changing Student Attitudes". *Rehabilitation Counseling Bulletin*. 1.976, 20, 66-68.
- LÁZARO MARTÍNEZ, A. Y OTROS: *Orientación Y Educación Especial*, Madrid, Anaya, 1986.
- LECOMPTE, M.: "Un Matrimonio Conveniente: Diseño De Investigación Cualitativa Y Estándares Para La Evaluación De Programa". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1995, 1 (1).
- LEÓN, M.J.: "El Conocimiento Sobre La Integración Escolar Del Profesor Ordinario Como Base De Su Práctica Y De Su Formación". En M.A. ZABALZA, J.R. ALBERTE (Coords.), *Educación Especial Y Formación De Profesores. Actas De Las Jornadas Internacionales Sobre Educación Especial Y Formación De Profesores*, Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica y O. E., 1.991. 169-181.
- LEÓN, O.; MONTERO, I.: *Diseño De Investigaciones. Introducción A La Lógica De La Investigación En Psicología Y Educación*. Madrid. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. 1996.
- LETE LASA, J. R.: "La Atención A Las Necesidades Educativas Especiales En La Comunidad Autónoma Gallega". *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1989, (10-11): 27-40.
- LEWIS, A.: *Primary Special Needs And The National Curriculum*. London; Routledge. 1.991.
- LEWIN, K.: "Action Research And Minority Problems". *Journal of Social Issues*, 1946. 2, 34-36.
- LEWONTIN, R.C.; ROSE, S.; KAMIN, L.J.: *No Está En Los Genes. Racismo, Genética E Ideología*. Editorial Crítica. 1987.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (Ley 14/1.970, de 4 de agosto).
- LEY DE INTEGRACIÓN SOCIAL DEL MINUSVÁLIDO (LISMI, Ley 13/1.982 de 7 de Abril).
- LIEBERMAN, A.: *Building A Professional Culture*, Nueva York: Teacher College Press, 1.988.
- LILLY, M.S.: "Especial Education: A Teapot In A Tempest". *Exceptional Children* 1.970. 120, 4-11.
- LIMÓN MENDIZÁBAL, M. R.: "La Pedagogía Social Como Disciplina Académica". *Educadores*; 1992, 34 (162): 233-245.
- LIMOSNER, M.: "Eficacia Pedagógica De La Integración De Alumnos Con Deficiencias Psíquicas". *Alminar*; 1990, (16): 12-15.
- LINARES, P. L.: *Fundamentos Psicoevolutivos De La Educación Física Especial*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1993.
- LINARES, P. L.; SÁNCHEZ, M. J.: "Parálisis Cerebral Y Educación Especial". *Polibea*; 1993, (27): 7-10.
- LIPPIT, R. Y OTROS: *La Dinámica Del Cambio Planificado*. Buenos Aires. Ed. Amorrortu editores. 1.970.
- LIPPMAN, L.: "Normalization And Related Concepts: Words An Ambiguities", *Child Welfare*, LVI. (5), 1.977. 72-77.
- LIPSKY, D.K.; GARTNER, A.: *Beyond Separate Education. Quality Education For All*, Baltimore: Paul Brookes Publishing. 1.989.

- LLUCH BALAGUER, X.; SALINAS CATALÁ, J.: “*Reforma Curricular Y Diversidad Cultural*”. *Cuadernos De Pedagogía*; 1991, (189): 66-67.
- LÓPEZ ALONSO, M. J.: “*Integración Social En Los Trastornos Mentales Y De Conducta*”. *Revista De Análisis Transaccional Y Psicología Humanista*; 1986, (12): 244-246.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, M.: “*Necesidades Educativas Especiales Y Adaptaciones Curriculares*”. *Alminar*; 1990, (16): 5-7.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, M.: “*Reforma Y Educación Especial: Implicaciones En La Formación De Profesores*”. Publicaciones Escuela Universitaria Del Profesorado De Melilla; 1990, (18): 129-146.
- LÓPEZ MEDEL, J.: “*Instituciones Europeas Y Educación*”. *Surgam. Revista De Orientación Psicopedagógica*; 1985, (385): 27-29.
- LOPEZ MELERO, M.: *Teoría Y Práctica De La Educación Especial*. Madrid. Narcea. 1.983.
- LÓPEZ MELERO, M.: “*Integración Y Organización Escolar: Modelos De Intervención En El Aula*”. *Ponencia. Jornadas De Integración*. Marbella. 1.988.
- LÓPEZ MELERO, M.: *La Integración Escolar, Otra Cultura*. Málaga: Junta de Andalucía. 1.990.
- LÓPEZ MELERO, M.: “*Algunas Claves Necesarias En La Elaboración Del Proyecto Educativo En Una Escuela En - Para La Diversidad*”. En S. GÓMEZ, M. GISBERT. *La Necesidad De Una Educación Para La Diversidad*, Tarragona: Univ. Rovira Virgili. 1.993.
- LÓPEZ MELERO, M.: “*Una Nueva Organización Escolar Para Una Nueva Escuela*”. En F. SALVADOR MATA, M.J. LEÓN GUERRERO; A. MIÑÁN ESPIGARES (Eds.), *Integración Escolar: Desarrollo Curricular, Organizativo Y Profesional*, Granada: ICE Universidad de Granada, 1.995. 7-22.
- LÓPEZ MELERO, M.: “*Ideología, Diversidad Y Cultura: Del Homo Sapiens Sapiens Al Homo Amantis. (Un Compromiso Con La Acción)*”. En SÁNCHEZ PALOMINO, A. Y OTROS (Coords): *Los Desafíos De La Educación Especial En El Umbral Del Siglo XXI*. Granada. Arte Juberías y Cía, S.L. 1999.
- LÓPEZ SEPÚLVEDA, C.: *Organización Y Dirección De Un Centro De Educación Especial*. Madrid, Escuela Española, 1983.
- LÓPEZ SEPÚLVEDA, C.: *El Refuerzo Pedagógico*, Escuela Española: Madrid. 1.989.
- LÓPEZ SEPÚLVEDA, M. C.: *El Centro De Educación Especial: Otra Vía De Integración (Planificación Y Organización)*, Madrid, Escuela Española, 1989.
- LÓPEZ TORRIJO, M.: *Textos Para Una Historia De La Educación Especial*, Valencia, Universidad de Valencia, 1995.
- LÓPEZ, S.: “*Construcción Racional Y Autónoma De Valores Y Habilidades Sociales*”. *Comunicación, Lenguaje Y Educación*; 1992, (15): 93-98.
- LORENZO DELGADO, M.: “*La Organización De La Escuela Como Ecosistema Social*”, en M. LORENZO, O. SAENZ (Dtores): *Organización Escolar. Una Perspectiva Ecológica*, Alcoy: Marfil, 1.991. 69-90.
- LORENZO DELGADO, M.: *Organización Escolar. La Construcción De La Escuela Como Ecosistema*. Madrid: EDIPE. 1995.
- LORENZO DELGADO, M.: “*Perfil Organizativo Del Nuevo Centro Educativo*”. En MEDINA, A.; GENTO, S. *Organización Pedagógica Del Nuevo Centro Educativo*. Madrid: UNED. 1996.
- LOSCERTALES ABRIL, F.; GUIL BOZAL, A.: “*Educación Y Comunidad. Una Experiencia De Formación Permanente: El Aula Abierta De Psicología Social De La Universidad De Sevilla*”. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1989, (6): 614-615.
- LOUIS, K.S.: *Seminario Sobre “Mejora Escolar: Estrategias Y Agentes De Cambio”*. Universidad de Granada. 1.992.
- LOWE, P.: *Apoyo Educativo Y Tutoría En Secundaria*, Madrid: Narcea, 1.995.
- LUCINI, F.: *Cuadernos Para La Reforma*. Madrid. 1.989.
- LUCKASSON, R., DOULTE, D.L., FOLLOWAY, E.A., REISS, S., SCHALOCK, R.L., SNELL, M.E., SPITALNICK, D.M. Y STARK, J.A. (1992). *Mental Retardation: Definition, Classification, and systems of supports*. Whashington, D.C.: A.A.M.R.[Traducción de M.A. Verdugo y C. Jenaro (1997). *Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyos*. Madrid: Alianza Editorial.]
- LUNDGREEN, U.P.: *Teoría Del Currículum Y Escolarización*, Madrid: Morata, 1.992.
- LYNCH, K.P.; KIERNAN, W.E.; STARK, J.A.: *Prevocational And Vocational Education For Special Needs Youth*. Maryland; Paul H. Brookes. 1.982.
- M.T.J.: “*¿Qué Tipo De Educación Necesita El Niño 'Down'?*”. *Escuela En Acción*; 1981, 5, 02: 22-22.

- MACGLEANNAIN, S.: *“Las Nuevas Tecnologías De La Información Y Educación De Los Niños Deficientes Mentales En Irlanda”*. *Siglo Cero*; 1988, (115): 18-28.
- MACMILLAN Y OTROS: *Special Educational Research On Midly Handicapped Learness en WITROCK, M.C. (ed.), pp. 686-724. 1.986.*
- MACMILLAN, D., KEOGHS, B.; JONES, R.: *Special Education Research In Midly Handicapped Learness, in WITROCK, M.C. (Ed.): Handbook On Teaching Research. New York, MacMillan, págs. 683-732.1.986.*
- MADDEN, N.A.; SLAVIN, R.E.: *“Effects Of Cooperative Learning On The Social Acceptance Of Mainstreamed Academically Y Handicapped Students”*. *The Journal Of Special Education*. 1.983. 17 (2), 171-182.
- MADRID HERRUZO, P.: *“Recursos Para Ciegos”*. *Escuela En Acción*; 1981, 8, 05: 41-42.
- MADRID IZQUIERDO, J. M.: *“Deficiencia Mental Y Sociedad De Bienestar”*. *Revista De Pedagogía Social*; 1989, (4): 107-138.
- MADRID IZQUIERDO, J. M.: *“Educación De Deficientes Mentales Severos: Programa Curricular”*. *Escuela En Acción*; 1989, 6: 30-35.
- MADRID IZQUIERDO, J. M.: *“Alumnos Hipoacústicos: Desarrollo De La Comunicación Oral/Escrita”*. *Escuela En Acción*; 1991-1992.
- MADRIGAL DE TORRES, P.: *“A Propósito De La LOGSE Y Los Servicios Sociales Para Minusválidos Psíquicos”*. *Rts. Revista De Trabajo Social*; 1992, (128): 86-93.
- MAGEROTTE, G.: *“Profesionales E Investigadores De La Educación Especial: Colaboradores Obligados”*. *Revista Internacional Del Niño*; 1984, (60): 44-49.
- MAGNE, O.: *“Suvery Of International Research In Special Education”*. *Eduational Research* 1.976. 4, 31-50.
- MAKUCH, G.J.: *“Year - Round Special Education And Related Services: A State Director’S Perspective”*. *Exceptional Children*. 1.981. 47, 272-274.
- MANZARBEITIA, B.: *“Percepción Del Niño Con Necesidades Educativas Especiales Por Sus Compañeros”*. *Comunidad Educativa*; 1990, (180): 10-12.
- MARCELO, C.: *Introducción A La Formación Del Profesorado. Teorías Y Métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. 1.989.
- MARCHAGO, J.: *El Profesor Y El Autoconcepto De Sus Alumnos. Escuela Española*. 1.981.
- MARCHENA GONZÁLEZ, C.: *“Un Oasis Educativo En El Desierto Social. La Cuestión De La Integración Escolar”*. *Siglo Que Viene, El*; 1989, (6): 24-29.
- MARCHENA GONZÁLEZ, C.: *“Inmutabilidad Ambiental Y Espacio Vital. Aportaciones Teóricas Y Contribución A La Acción Terapéutica En El Trastorno Autista”*. *Revista De Psicología. Universitas Tarraconensis*; 1990, 12 (1-2): 69-77.
- MARCHELI ULLASTRES, A.: *“La Integración Escolar: Un Proyecto De Escuela Integradora”*. *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1986, (6): 5-17.
- MARCHESI, A.: *Desarrollo Psicológico Y Educación*, Madrid: Alianza. 1.991.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E.: *“Reforma De La Enseñanza, Reforma Del Currículum”*. *Cuadernos De Pedagogía*; 1989, (168): 86-88.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E.: *“Del Lenguaje Del Trastorno A Las Necesidades Educativas Especiales”*. En A. MARCHESI, C. COLL, J. PALACIOS (Eds.), *Desarrollo Psicológico Y Educación, Necesidades Educativas Especiales Y Aprendizaje Escolar*, Alianza: Madrid. 1.990.
- MARCHIONI, M.: *Planificación Social Y Organización De La Comunidad*, Madrid: Popular. 1.987.
- MARDOMINGO SANZ, M.J.: *“Una Actualización Del Enfoque Sobre El Retraso Mental”*, en GISBERT Y OTROS, o.c., 47-130. 1.980.
- MARGOLIS, H.; McGETTIGAN, J.: *“Managign Resitance To Instruccional Modifications In Mainstreamed Enviroment”*. *RASE* 1.988. 9 (4).
- MARÍN AMATLLER, A.: *Una Imagen Y Mil Palabras: Reflexiones Y Propuestas En Torno A La Utilización Del Vídeo En Educación Especial*, Barcelona, Fundación Serveis de Cultura Popular: Alta Fulla, 1994.
- MARÍN IBÁÑEZ, R.; RIVAS NAVARRO, M; COLOM CAÑELLAS, A. J.: *Sistematización E Innovación Educativa*, Madrid, UNED, 1989.
- MARTENS, B.; MELLER, P.: *“Influence Of Child Y Classrrom Characteristics On Acceptability Of Interventions”*. *Journal Of School Psychology*. 1.989. 274, 223-245.
- MARTÍN GARRIDO, M. C.; BUIZA NAVARRETE, J. J.: *El Tratamiento De Las Necesidades Educativas Especiales*, Madrid, CEPE, 1992.

- MARTÍN ORTEGA, E.: “*Práctica Docente Y Prevención De Dificultades*”. *Aula De Innovación Educativa*; 1995, (45): 27-32.
- MARTÍN, A.; MÁRQUEZ, M.O.; RUBIO, V.J. Y OTROS: *West Virginia – UAM. Sistema De Evaluación Y Registro Del Comportamiento Adaptativo En El Retraso Mental*. Madrid, Mepsa, 1989.
- MARTÍN, E.: “*Las Adaptaciones Curriculares En La Educación Primaria*”, *Las Adaptaciones Curriculares Y La Formación Del Profesorado*, Madrid: CNREE, 1.988. 23-35.
- MARTÍN, E.: “*La Atención A Las Necesidades Educativas Especiales, En La Propuesta Curricular De La Reforma Del Sistema Educativo*” *Acción Educativa. Boletín Informativo*; 1990, (61): 9-11.
- MARTÍN, E.; ECHEITA, G.: “*La Investigación En Educación Especial*”, en A. ÁLVAREZ (Comp.), *Psicología Y Educación. Actas De Las II Jornadas Internacionales De Psicología Y Educación*. Madrid; Aprendizaje-Visor/MEC, 1.987. 195-199.
- MARTÍN, E.; ECHEITA, G.; COLL, C.: “*Qué Hemos Aprendido De La Evaluación Del Programa De Integración Escolar*”. *Temps D'educacio*; 1991, (6): 69-83.
- MARTÍN, P.: “*El Aula Especial E Integrada*”, en MAYOR, J. (Dir): *Manual De Educación Especial*. Madrid. Anaya. 1.989.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, A.; DELGADO AMO, C.; CANTARERO SERVER, J. E.: “*Los Movimientos De Renovación Pedagógica*”. *Cuadernos De Pedagogía*; 1991, (194): 53-57.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J.: “*El "Humanities Projejt": Una Historia Curricular*”. *Cuadernos De Pedagogía*; 1991, (194): 16-21.
- MARTÍNEZ MONTERO, J.: “*Panorama Para La Innovación*”. *Educa*; 1990, (23): 24-37.
- MARTÍNEZ RUPÉREZ, M. J.: “*Hacia Una Actuación Socio - Educativa Con Las Familias*”. *Documentación Social*; 1995, (98): 181-197.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A.; GONZALO MUSITU, O.(Eds.): *El Estudio De Casos. Para Profesionales De La Acción Social*. Madrid. Narcea, S.A. 1995.
- MARTÍNEZ TORRALBA, I.; BARLET, X.: *El Desafío De La Integración: Un Centro De Recursos Específico De La Deficiencia Auditiva*, Barcelona, Milán, 1990.
- MARTÍNEZ, E., PÉREZ, J.; VALVERDE, J.: *Niños Con Necesidades Especiales*. Madrid. MEC-INSERSO. 1.988.
- MARTÍNEZ, M. V.; ORTIZ, M.; TORRENTS, C.: “*Elaboración Del Proyecto Educativo De Un Centro De Educación Espacial*”. *Aula De Innovación Educativa*; 1992, (1): 63-65.
- MARTÍNEZ, M.: “*Educación En Valores Y Educación Moral: Un Ambito De Diseño Y Construcción Curricular Para El Profesorado*”. *Comunicación, Lenguaje Y Educación*; 1992, (15): 13-18.
- MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M.: “*Unidad Y Diversidad En La Acción Educativa*”. *Perspectivas Pedagógicas*; 1985, 0055-0056: 0019-0025.
- MARTÍNEZ, S.: “*Colegio Especial 'Princesa Sofía'*”. *Escuela En Acción*; 1981, 5, 02: 28-29.
- MARTÍNEZ, X.: “*La Integración Y La Reforma*”. *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1992, (15): 89-91.
- MAS, C.: “*Integración Escolar Y Tecnología Educativa*”. *Acción Educativa. Boletín Informativo*; 1984, 0024, 02: 0041-0046.
- MATEO, J.: “*Nuevos Horizontes De La Investigación Pedagógica Desde La Educación Intercultural*”. *Bordón*; 1992, 44 (1): 75-88.
- MATÍA PORTILLA, V.: “*Hacia Un Nuevo Modelo De Educación Especial: La Formación Del Profesorado Y El Trabajo En Equipo Como Aspectos Clave Para El Tratamiento De La Diversidad*”. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1993, (17): 125-134.
- MATÍA PORTILLA, V.; BLANCO NAVEROS, C.; ALONSO ALFAGEME, P. Y OTROS: “*La Investigación - Acción Como Estrategia Para La Elaboración De Diseños Curriculares En Educación Especial*”. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1993, (17): 95-104.
- MATSON, J.L.; McCARTNEY, J.R.: *Handbook Of Behavior Modification With The Mentally Retarded*. Nueva York; Plenum Press. 1.981.
- MAURI, T.: “*Currículum Y Enseñanza*”. En T.MAURI, I. SOLÉ, L. DEL CARMEN; A. ZABALA, *El Currículum En El Centro Educativo*, Barcelona: ICE Universidad de Barcelona-Horsori, 1.990. 9-50.
- MAYOR SÁNCHEZ, J. Y OTROS: *Manual De Educación Especial*, Madrid, Anaya, 1988.

- MAYOR, J. M.: "Educación Especial", en MAYOR, J. (Dir): *Manual De Educación Especial*. Madrid. Anaya. 1.989.
- McCARTHY, C.: *Racismo Y Currículum*. Morata. 1994.
- McCLOSKEY, M.; QUAY, L.: "Effects Of Coaching On Handicapped Childre'S Social Behavior Y Teachers'Attitudes In Mainstreamed Classrooms". *The Elementary School Journal*. 1.987. 87 (4), 425-435.
- McCORMICK, R.; MARY J.: *Currículum Evaluation In Schools*. London, Croom Helm, 1.983.
- McDONALD, B.; WALKER, R.: "Case Study And The Social Philosophy Of Educational Research". En HAMILTON, D. Y OTROS (Eds.): *Beyond The Numbers Game*. Berkeley, CA: McCutchan. 1977.
- McDONALD, B.: "La Formación Del Profesor Y Las Políticas De Reforma Del Currículo. Algunos Errores Ingleses". *Revista De Educación*, 1.987. 283, 153-163.
- M.E.C., DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y EXTENSIÓN EDUCATIVA: *Educación Permanente Y Especial*, Madrid, Servicio de Publicaciones 1972.
- MEC: *Ley De Ordenación Del Sistema Educativo*, Madrid: Servicio de Publicaciones. 1.985.
- MEC: *Evaluación De La Integración Escolar. Primer Informe*, Madrid: MEC.1.988.
- MEC: *Evaluación De La Integración Escolar. Segundo Informe*, Madrid: MEC. 1.989.
- MEC: *Libro Blanco Para La Reforma Del Sistema Educativo*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. 1.989.
- M.E.C.: "Las Necesidades Educativas Especiales En El Nuevo Currículo". *Siglo Cero*; 1989, (124): 34-51.
- MEC: *Evaluación Del Programa De Integración*, Madrid: MEC. 1.990.
- MEC: *Ley De Ordenación General Del Sistema Educativo, (LOGSE, Ley Orgánica 1/1.990, de 3 de Octubre)*. Madrid: Servicio de Publicaciones, 1.990.
- MEC: *Adaptaciones Curriculares*. Madrid: MEC. 1.992.
- MEC: *Adaptaciones Curriculares: Primaria. Cajas Rojas*. 1.992a.
- MEC: *Alumnos Con NEE Y Adaptaciones Curriculares*. CNREE. 1.992b.
- MEC: *Centros Educativos Y Calidad De La Enseñanza*. Madrid: MEC. 1.994.
- MEC: *La Educación Especial En El Marco De La LOGSE. Situación Actual Y Perspectivas*, Madrid: MEC. Secretaría de Estado de Educación. 1.994.
- MEC – UNESCO: *Declaración De Salamanca. Informe Final. Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso Y Calidad*. Madrid. Autor. 1995.
- MEDRANO, M.C.: "La Educación Especial En La Escuela Ordinaria", en MOLINA, S. (Dir): *Enciclopedia Temática De Educación Especial*. Madrid. CEPE. 1.986.
- MÉNDEZ OSORIO, F.: "La Educación Especial E Integración De Deficientes. Por Una Atención Global E Interdisciplinaria". *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1985, (4-5): 47-53.
- MENDÍA GALLARDO, R.: "Reforma Educativa Y Necesidades Educativas Especiales En La Comunidad Autónoma Vasca". *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1992, (15): 45-70.
- MENDOZA, X.: "¿Es La Integración Una Alternativa Viable? Una Aproximación Económica Al Debate". *Cuadernos De Pedagogía*; 1984, 0120, 12: 0016-0019.
- MERINO FERNÁNDEZ, J. V.: "Problemas De Base Implicados En El Proceso De Integración Social Del Deficiente Mental". *Bordón*; 1982, 034, 0244: 09-10: 0425-0449.
- MERINO FERNÁNDEZ, J. V.: "El Proceso De Socialización En Sujetos De Educación Especial: Principios, Líneas Y Programas De Intervención Educativa". *Bordón*; 1985, 0256: 01-02: 0043-0070.
- MERRIAN, S. B.: *Case Study Research In Education*. San Francisco, CA: Jossey Bass. 1988.
- MESA LATORRE, A.; SOBRINO HERNANDO, J.: "Las Nuevas Tecnologías En La Educación Especial". *Siglo Cero*; 1989, (125): 25-32.
- MEYEN, E.L.; ALYMAN, R.: "Special Education", en MITZET, H.E. (Ed.), o.c., 1.739-1.747. 1.982.
- MEYERS, C.E.; MACMILLAN, D.L.; JOSHIDA, R.K.: "Regular Class Education Of Emr Students. From Efficacy To Mainstreaming". In J. GOTTLIEB (Ed.), *Educating Mentally Retarded Persons In The Mainstream*. Baltimore; University Park Press, 1.980.
- MICHELSON, L.; SUGAL, D.P.; WOOD, R.P.; KARDIN, A.E.: *Las Habilidades Sociales En La Infancia. Evaluación Y Tratamiento*. Barcelona; Martínez Roca. 1.987.
- MIDDLETON, E.; MORSINK, C.; COHEN, D.: "Programme Graduates'perception Of Need For Training In Mainstreaming". *Exceptional Children*, 1979, 45, 4, 256-71.

- MIGUEL, M. (DE): *Líneas De Investigación En Educación Especial*, en: MOLINA, S. (Ed.): *Enciclopedia Temática De Educación Especial*. 1.986. Madrid; CEPE, 62-83.
- MIGUEL DÍAZ, M. DE: "Minorías Y Educación Intercultural". *Bordón*; 1992, 44 (1): 23-35.
- MIGUEL DÍAZ, M. DE; CADRECHA CAPARRÓS, M. A.; FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, S.: *La Educación Especial En Asturias: Situación, Estimación E Indicaciones Sobre Su Diagnóstico*, Oviedo: Universidad de Oviedo, Instituto de Ciencias de la Educación, 1986.
- MILBAUNER, B.: "The Mainstreaming Puzzle", *Teacher*, 1.977. 74 (9).
- MILES, M.; HUBERMAN, M.: *L'Analyse Des Donnés Qualitatives : Quelques Techniques De Réduction Et De Représentation*. IRDP/R 83.03. Institute Romand De Recherche Et De Documentation Pédagogiques. Neuchatel, 1.983.
- MILES, M.; HUBERMAN, M.: *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook Of Nev Methods*. Bevelly Hills. Sage, 1.984.
- MINGE, R.; BALL, T. S.: "Enseñanza De Habilidades De Autonomía". *Siglo Cero*; 1978, (056), 03: 0038-0042.
- MÍNGUEZ ÁLVAREZ, C.: "La Integración De Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales Es Una Provocación A La Profesionalidad Del Maestro". *Revista De Ciencias De La Educación*; 1994, (158): 217-228.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: "Programas Renovados De Educación Preescolar Y Ciclo Inicial". *Vida Escolar*. 1.980. 208.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: "Programas Renovados Del Ciclo Medio". *Vida Escolar*. 1.982. 216-217.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Estadística De La Educación Especial: Análisis Del Curso 1981 - 82: Información Sobre Centros, Unidades, Puestos Escolares, Profesores Y Otro Personal Especializado Clasificados Según Tipo De Centro Y Niveles De Enseñanza, Alumnos Clasificados Por Centro, Sexo Y Tipo Deficiencias*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Gabinete de Estudios Estadísticos, 1982.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Programas De Desarrollo De La Investigación E Innovación Educativa, 1982 - 1983*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1982.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Educación Especial: Curso 1983 - 1984: Análisis De Los Datos Nacionales*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Gabinete de Estudios Estadísticos, 1985.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Documentos Y Experiencias De Los Equipos Psicopedagógicos*. Madrid; M.E.C. 1.986.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *El Aula Sin Fronteras: Premios Francisco Giner De Los Ríos A La Innovación Educativa, 1983/86*, Madrid, Fundación Banco Exterior, 1987.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *Proyecto Para La Reforma De La Enseñanza. Propuesta Para Debate*. Madrid; Ministerio de Educación y Ciencia. 1.987.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Otros Caminos De La Enseñanza, V Premios Francisco Giner De Los Ríos A La Innovación Educativa, 1986 - 87*, Madrid, Fundación Banco Exterior, 1988.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS: *Necesidades Educativas Especiales Para Centros De Educación Especial E Integración*, Madrid, Euctrade: Ministerio de Educación y Ciencias, 1988.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Educación Especial: Curso 1986 - 87: Comunidad De Asturias*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Proceso de Datos, 1989.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Educación Especial: Curso 1986-87: Resumen Nacional*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Proceso de Datos, 1989.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid; M.E.C. 1.989 a.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid; M.E.C. 1.989 b.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria I Y II (2 Vols.)*. Madrid; M.E.C. 1.989 c.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Ejemplificaciones Del Diseño Curricular Base (2 Vols.)* Madrid; M.E.C. 1.989 d.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Iniciativas Educativas Para El Final De Una Década, VI Premios Francisco Giner De Los Ríos A La Innovación Educativa, 1987 - 88*, Madrid, Fundación Banco Exterior, 1990.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *La Orientación Educativa Y La Intervención Psicopedagógica*. Madrid; M.E.C. 1.990.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Nuevas Aproximaciones A La Escuela Integral: VII Premios Francisco Giner De Los Ríos A La Innovación Educativa, 1980 - 90*, Madrid, Fundación Banco Exterior, DL 1991.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Experiencias De Orientación En Educación Básica*. Madrid; M.E.C. 1.991.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *La Enseñanza En Acción: VIII Premios Francisco Giner De Los Ríos A La Innovación Educativa, 1990 - 91*, Madrid, Fundación Banco Exterior, 1992.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *La Reforma Educativa Y Los Centros Específicos De Educación Especial: Informe - Síntesis*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Individualización De La Enseñanza, en: Materiales Para La Reforma Educación Infantil* (M.E.C. Madrid. 1.992). 1.992 b.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Proyecto Curricular, en: Materiales Para La Reforma. Educación Primaria* (M.E.C. Madrid. 1.992). 1.992 c.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Orientaciones Didácticas, en: Materiales Para La Reforma. Etapas De Educación Infantil Y Primaria* (M.E.C. Madrid. 1.992). 1.992d.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Orientación Y Tutoría, en: Materiales Para La Reforma. Educación Primaria* (M.E.C. Madrid. 1.992). 1.992 e.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales En La Educación Secundaria Obligatoria, en: Materiales Para La Reforma. Educación Secundaria Obligatoria* (M.E.C. Madrid. 1.992). 1.992 f.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Optatividad, en: Materiales Para La Reforma. Educación Secundaria Obligatoria* (M.E.C. Madrid. 1.992). 1.992 g.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Diversificación Curricular, en: Materiales Para La Reforma. Educación Secundaria Obligatoria* (M.E.C. Madrid. 1.992). 1.992 h.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Estudiar Para Vivir, Vivir Para Aprender: XI - XII Premios Francisco Giner De Los Ríos A La Innovación Educativa*, Madrid, Fundación Argentaria, 1995.
- MINTON, H.L.; SCHNEIDER, F.W.: *Differential Psycholy*, Brooks/Cole, Publishing Co., 1.980.
- MIRET, I.; REYZÁBAL, M. V.: "Nuevas Áreas Curriculares: La Propuesta". *Cuadernos De Pedagogía*; 1990, (181): 8-12.
- MITHAUG, D.E.: *Prevocational Training For Retarded Students*. Illinois, Charles C. Thomas. 1.981.
- MITHAUG, D.E.; HAGMEIER, L.D.: "The Development Of Procedures To Asses Prevocational Competencies Of Severely Handicapped Young Adults". *Acasph Review*, 1.978. 2, 89-109.
- MITTLER, P.: "El Concepto De Normalización Como Principio De La Teoría Y La Práctica Educativa". *Siglo Cero*; 1990, (128): 54-58.
- MITZET, H.E.: *Encyclopaedia Of Educational Research*. New York, The Free Press, 1.982.
- MOLINA GARCÍA, S.: "Apuntes Para Una Utopía Posible: El Principio De Normalización En La Educación Especial Y La Formación Del Profesorado". *Siglo Cero*; 1981, (77), 09: 26-30.
- MOLINA GARCÍA, S.: *La Educación Especial, Hoy Y Mañana*. Zaragoza; Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación, 1982.
- MOLINA GARCÍA, S.: "La Formación Del Profesorado De Educación Especial". *Revista Española De Pedagogía*; 1982, 0155: 01-03: 0109-0115, 007.
- MOLINA GARCÍA, S.: *La Integración Del Niño Disminuido En La Escuela Ordinaria: Actas De Las IV Jornadas De Educación Especial De Escuelas Universitarias Del Profesorado De E.G.B. Celebradas En Zaragoza Durante Los Días 15 Al 18 De Abril De 1984*, Madrid, Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, 1985.
- MOLINA GARCÍA, S.: "La Formación Del Profesor De Apoyo Considerado Como Agente De Cambio En El Proceso De Integración Del Niño Discapacitado En La Escuela Ordinaria". *Bordón*; 1985, 0257: 03-04: 0273-0289.
- MOLINA GARCÍA, S.: *Enciclopedia Temática De Educación Especial*, Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, 1986.

- MOLINA GARCÍA, S.: *Integración En El Aula Del Niño Deficiente*, Barcelona: Graó. 1.987.
- MOLINA GARCÍA, S.: “*El Profesor Como Mediador De La Educación Del Niño Discapacitado*”. *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1989, (10-11): 73-87.
- MOLINA GARCÍA, S.: *Psico - Pedagogía Terapéutica: Anuario Español E Iberoamericano De Investigación En Educación Especial 1990*, Madrid, CEPE, 1990.
- MOLINA GARCÍA, S.: “*Implicaciones Del Diseño Curricular Base Para La Educación Especial*”. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1990, (9): 169-179.
- MOLINA GARCÍA, S.: “*La Formación De Los Futuros Maestros: Especialidad Educación Especial*”. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1991, (12): 157-166.
- MOLINA GARCÍA, S.: *Anuario Español E Iberoamericano De Investigación En Educación Especial 1991*, Madrid, CEPE, 1991.
- MOLINA GARCÍA, S.: *Anuario Español E Iberoamericano De Investigación En Educación Especial 1992*, Madrid, CEPE, 1992.
- MOLINA GARCÍA, S.: *Mitos E Ideologías En La Escolarización Del Niño Deficiente Mental: Cómo Y Cuando Surgieron En España Las Escuelas De Educación Especial*, Zaragoza, Mira, 1992.
- MOLINA GARCÍA, S.: *Bases Psicopedagógicas De La Educación Especial*, Marfil, 1994.
- MOLINA GARCÍA, S.; ARRAIZ PÉREZ, A.; MUÑOZ PÉREZ, J.: “*Propuestas Para La Formación Del Profesorado En; Y De Educación Especial*”. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1988, (3): 119-136.
- MONEREO, C.: “*Un Análisis Crítico De Los Conceptos Vinculados A La Integración Escolar*”. *Siglo Cero*; 1985, 0101: 09-10: 0026-0046.
- MONEREO, C.: *Sistemas De Instrucción Individualizada*, en: MAYOR (Coord). *Manual De Educación Especial (80-100)*, Madrid; Anaya. 1.988.
- MONEREO, C.: “*Sistemas Y Modelos De Educación Especial*”, en MAYOR J. (Dir): *Manual De Educación Especial*. Madrid. Anaya. 1.989.
- MONEREO FONT, C.: “*Elaboración De Proyectos De Centro Basados En La Diversidad Escolar*”. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1990, (7): 115-134.
- MONEREO FONT, C.: “*El Tratamiento De La Diversidad En La Escuela Como Reflejo De La Evolución De Las Concepciones Psicopedagógicas*”. *Temps D'educacio*; 1991, (6): 85-105.
- MONTERO CENTENO: *Evaluación De La Conducta Adaptativa En Personas Con Discapacidad. Mensajero*. 1.993.
- MONTERO CENTENO, D.; MARTÍNEZ CERDEÑA, S.: “*El ICAP: Una Herramienta En La Mejora De La Planificación Y La Intervención En Servicios Para Personas Con Discapacidad*”. *Siglo Cero*, 1.994. nº 153. 33-42.
- MONTERO, M.: *Los Estilos De Enseñanza Y Las Dimensiones De La Acción Didáctica*, en: *Desarrollo Psicológico Y Educación*. C. COLL; J.L.PALACIOS; A. MARCHESI, (comps.), (Alianza Universidad. Madrid. 1.990). 1.990.
- MONTERO RÍOS - GIL, M.: “*Notas Sobre Educación Especial*”. *Energía. Carácter Y Sociedad*; 1993, 11 (1-2): 81-94.
- MONTGOMERY, D.: *Children With Learning Difficulties*. London; Cassell-Nichol Publishing. 1.990.
- MONTOYA, Y.: “*Investigación - Acción Y Violencia En La Educación Especial*”. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1993, (17): 63-72.
- MOOS, R. H.; TRICKETT, E.J.: *Escala De Clima Social En Centros Escolares*. Madrid; TEA. 1.984.
- MORA ROCHE, J.: “*El Psicólogo Escolar Ante La Integración De Deficientes*”. *Apuntes De Psicología*; 1985, (15): 4-8.
- MORA ROCHE, J.: *Memoria De Investigación: Actitudes Del Profesorado Y Desarrollo De Habilidades Docentes En Educación Compensatoria Y Especial*. Sevilla; Universidad de Sevilla. 1.989.
- MORATINOS IGLESIAS, J. F.: “*Integración Social Del Deficiente Psíquico*”. *Educadores*; 1982, 0120: 11-12: 0685-0696.
- MORI, A. A.; MASTERS, L.P.: *Teaching The Severely Mentally Retarded Adults*. Virginia; Council Of Exceptional Children. 1.980.
- MORRIS, R. J.; BURTON BLATT: *Educación Especial: Investigaciones Y Tendencias*, Buenos Aires; Médica Panamericana, 1989.

- MORSE, J. M.: "Designing Funded Qualitative Research". En DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook Of Qualitative Research*. Thousands Oaks, CA: Sage. 1994a.
- MOVIMIENTO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA: "*Primer Congreso De Movimientos De Renovación Pedagógica*". *Colaboración. Escuela Popular*; 1984, 0047, 06: 0005-0066.
- MUCHIELLI, R.: *L'analyse de contenu des documents et des communications*. París: Les Editions ESF-Entreprise Moderne d'Édition. 1988.
- MUHL, H.: "*Estimulación Pedagógica De Niños Y Adolescentes Con Deficiencia Mental Grave*". *Siglo Cero*; 1982, 0082: 07-08: 0034-0039.
- MUNICIO, P.: *Cómo Realizar La Evaluación Continua*. Madrid. Ed. Magisterio Español, 1.971.
- MUNICIO, P.: "*El Estilo De Cultura Como Determinante En La Evaluación De Centros*". *Bordón*; 1993, 45 (3): 351-363.
- MUNTANER, J. J.: *La Sociedad Ante El Deficiente Mental: Normalización, Integración Educativa, Inserción Social Y Laboral*, Madrid, Narcea, 1995.
- MUNTANER, J.J.; ROSELLÓ, R.: "*La Organización Del Centro: Recursos Para La Integración*". En J. LÓPEZ, B. BERMEJO, *El Centro Educativo: Nuevas Perspectivas Organizativas*, Sevilla: GID. 1.990.
- MUNTANER, J. J.: "De Las Deficiencias A Las Necesidades Educativas Especiales, De Las Terapias A Los Apoyos". En SÁNCHEZ PALOMINO Y OTROS (Coords.): *De La Integración A La Escuela Para Todos*. Granada. Lozano Impresores S.L.L. 2001.
- MUÑOZ VALLEJO, M. D.: "*La Comunicación Gestual*". *Retama*; 1988, (6): 46-50.
- MUÑOZ, E.; MARUNY, L.: "*Respuestas Escolares*". *Cuadernos De Pedagogía*; 1993, (212): 11-14.
- MUÑOZ, E.; RUE, J.; GÓMEZ, I. : "*Currículo Optativo Y Educación En La Diversidad*". *Cuadernos De Pedagogía*; 1993, (217): 80-83.
- MURILLO TORRECILLA, J.: "*Educación Intercultural: Bibliografía*". *Educación Y Bibliotecas. Rev. De Educación Y Recursos Didácticos*; 1994, (51): 56-61.
- MYERSC D.G.; LAMM, H.: "*The Polarizing Effect Of Group Discussion*". *American Scientist* 1.975. 63, 297-303.
- N.C.C. (NATIONAL CURRÍCULUM COUNCIL): *A Curriculum For All*. London; NCC. 1.989.
- NACIONES UNIDAS: *Normas Uniformes Para La Igualdad De Oportunidades Para Las Personas Con Discapacidad*, Nueva York. 1.994.
- NAVARRO PERALES, M. J.: "*Educación Intercultural, Currículo Y Acción Tutorial*". *Enseñanza. Anuario Interuniversitario De Didáctica*; 1992-1993, (10-11): 107-111.
- NEVIN, A. Y OTROS: "*Implementing Individualized Education Programs: Analysis Of The Role Of The Regular Classroom Teacher*". *Final Report*. 1.981. December 15, 1.980 to December 14, 1.981.
- NEVIN, A.; THOUSAND, J.: "*Avoiding Or Limiting Special Education Referrals: Changes And Challenges*". En WANG Y OTROS (Eds.), *Handbook Of Special Education: Research And Practice*, 1.987. 273-285.
- NICOLICH, L.: "*Beyond Sensorimotor Intelligencia: Assessment Of Symbolic Maturati Through Analysis Of Pretend Play*". *Merrill-Palmer Quarterly*. 1.977, 23 (2), pp. 89-99.
- NIEMAN, M.; BALL, D.; CADWELL, M.: "*A Comparison Between Elementary Y Secondary Beginning Teachers On Responsens To Disruptive Behavior*". *Journal Of Classroom Interaction*. 1.9** . 24 (1), 1-4.
- NIRJE, B.: "*The Normalization Priciple And Its Human Managements Implications*", en KUGEL, R.; WOLFENBERGER, W. (Eds): *Changging Patterns In Residential Services For The Mentaly Retarded*. President S Comitee On Mental Retardation. Washington. 1.969.
- NISBERT, J.: *Estrategias De Aprendizaje*. Madrid; Santillana. 1.987.
- NOGRARO GONZÁLEZ DE ALAIZA, C. C.: *Primer Ciclo De Educación Primaria Y Necesidades Educativas Especiales*, Vitoria - Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1992.
- NORWICH, B.: "*Decision - Making About Special Educational Needs*". En P. EVANS; V. VARMA (Eds.), *Special Education: Past, Present And Future*, Londres: The Falmer Press. 1.990.
- NORWICH, B.: *Reappraising Special Education Needs*. London; Cassell. 1.990.
- NÚÑEZ HAYÁN, T.: "*Los Equipos Psicopedagógicos De Apoyo*". *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1985, (4-5): 31-36.
- O'CONNOR, R. Y OTROS: *Collaboration Among General And Special Educators: The Influence Teachers Exert On The Process. Paper Presented At The Annual Meeting Of The A.E.R.A., San Francisco*. 1.992.

- OBER, M.: “*El Deficiente Mental, Modelo De Anticultura*”. *Siglo Cero*; 1981, (73), 01: 50-57.
- OCDE: *La Integración Social De Los Jóvenes Minusválidos I*. Madrid; Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. 1.987a.
- OCDE: *La Integración Social De Los Jóvenes Minusválidos II*. Madrid; Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. 1.987b.
- OCHAITA, E. Y OTROS: *Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales: Reflexiones Sobre Educación Y Desarrollo*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Editorial Popular, 1988.
- O'HANLON, C.: “*Investigación Acción Y Diseño Curricular En Relación Con Alumnos En Colegios Especiales. Desarrollo Profesional Colectivo*”. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1991, (10): 95-99.
- O'HANLON, C.: “*Investigación En La Acción Y Diseño Curricular Relacionado Con Las Necesidades Educativas En Colegios De Integración*”. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1991, (10): 87-94.
- O'HANLON, C.: “*Teoría De Dinámica De Grupos Con Profesores De Educación Especial En Investigación - Acción*”. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1991, (10): 101-107.
- O'HANLON, C.: “*La Investigación Acción En El Desarrollo Profesional De Los Profesores*”. En GARCÍA PASTOR, C.: *Investigación Sobre Integración: Tópicos, Aproximaciones Y Procedimiento*. Salamanca. Amarú. 1992.
- O'HANLON, C.: *Education Inclusive On Europe*. Londres. D. Fulton Publishers. 1995.
- OLMEDO, P.: “*Aporte De Documentación Accesible Por El Centro Nacional De Recursos Para La Educación Especial*”. *Jornadas Sobre Discapacidad Y Bibliotecas*. I. 1988; 0115-0129.
- OLSHANSKY, S.: “*An Examination Of Some Assumptions In The Vocational Rehabilitation Of Mentally Retarded*”. *Mental Retardation*, 1.969. 7, 51-53.
- OLSON, J.: *Innovative Doctrines And Teacher Beliefs: Problems Of Cultural Relationship. Ponencia Presentada Al Symposium Sobre Innovación Educativa*. Murcia, Noviembre. 1.986.
- ORDEN HOZ, A DE LA: “*Tecnología Educativa Y Educación Especial*”, *Bordón*, XXXIV; 1.982. 244:09-10, 351-364.
- ORDEN HOZ, A. DE LA: *Investigación Educativa*. Madrid; Anaya. 1.985.
- ORDEN, A. DE LA: “*Unidad Y Diversidad En La Formación Del Profesorado*”. *Studia Paedagógica*; 1987, 0019: 01-06: 0047-0058.
- ORDEN, A. DE LA: “*Del Plan Curricular Al Diseño De Instrucción*”. *Bordón*; 1990, 42 (3): 247-255.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD: *Retraso Mental: Respuestas A Un Reto*. Ginebra: OMS. 1.985.
- ORTEGA OCAÑA, T.: “*Reflexiones Previas Para Un Proyecto De Planificación Sectorial De La Atención A Deficientes*”. *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1984, (1): 17-22.
- ORTIZ GONZÁLEZ, M. C.: “*El 'Currículum' En Educación Especial*”. *Surgam. Revista De Orientación Psicopedagógica*; 1983, 0374: 11-12: 0017-0019.
- ORTIZ GONZÁLEZ, M. C.: “*Pedagogía Terapéutica*”. *Surgam. Revista De Orientación Psicopedagógica*; 1985, (383): 25-27.
- ORTIZ GONZÁLEZ, C.: *El Profesor Como Investigador En El Aula De Educación Especial. Jornadas De Universidades Y Educación Especial*, Sevilla, 1.987. 25-138.
- ORTIZ GONZÁLEZ, M. C.: “*Evaluación Cualitativa En Educación Especial*”. *Siglo Cero*; 1988, (115): 56-59.
- ORTIZ GONZÁLEZ, M. C.: *Pedagogía Terapéutica, Educación Especial*, Salamanca, Amarú, 1988.
- ORTIZ GONZÁLEZ, M. C.: “*Orientación En La Educación Especial: Modelos De Integración*”. *Siglo Cero*; 1989, (121): 12-18.
- ORTIZ, M. C.: *Diseño Curricular Para La Pedagogía Terapéutica Educación Especial*, Salamanca, Amarú, 1989.
- ORTIZ, M. C.: “*Investigar En Educación Especial*”. *Surgam. Revista De Orientación Psicopedagógica*; 1989, (410): 21-23.
- ORTIZ GONZÁLEZ, M. C.: *Temas Actuales De Educación Especial: Actas De Las VI Jornadas De Universidades Y Educación Especial, Salamanca 1989*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1991.
- ORTIZ GONZÁLEZ, M. C.: “*Pedagogía Hospitalaria*”. *Siglo Cero*; 1994, (155): 41-44.

- ORTIZ, M. C.: "Educación Especial Y Calidad De Vida". *Surgam. Revista De Orientación Psicopedagógica*; 1994, (436): 41-44.
- ORTIZ GONZÁLEZ, M.C.: *De Las "Necesidades Educativas Especiales" A La Inclusión. Siglo Cero*, 1.996. 27 (2), 5-13.
- ORTIZ, C.: "La Integración Escolar", *Vida Escolar*. 1.983. Núm. 225-226, págs. 103-108.
- ORTIZ RAMOS, C.: "Educación". *Siglo Cero*; 1984, 0095: 09-10: 0033-0035.
- ORTIZ, C.: "Autonomía 92", *Revista De Educación Especial*, 1.992. 10, 57-62.
- OVEJERO BERNAL, A.: "Cómo Enfrentarnos A Los Problemas De La Integración Escolar: Una Alternativa Psicosocial A La Educación Especial". *Revista Galega De Psicopedagogía*; 1993-1994, V 6, N.(8-9): 67-80.
- PABLO, C.: "Experiencias Y Estudios Sobre Integración". Madrid. Cuadernos De La UNED. 1.989.
- PALACIOS, J.: "El Papel De Las Actitudes En El Proceso De Integración". *Revista De Educación*, 1.987. Número Extraordinario, 209-215.
- PALACIOS, J. Y OTROS: *Desarrollo Psicológico Y Educación*, Madrid, Alianza, 1990.
- PALLISERA DÍAZ, M.; FULLANA NOELL, J.: "La Integración Escolar En Cataluña. Un Estudio Cualitativo Sobre Las Necesidades De Formación Del Profesorado". *Bordón*; 1992, 44 (3): 299-309.
- PARGUÑA FERNÁNDEZ, G.: "El Deficiente Mental Profundo Y El Nuevo Enfoque". *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1985, (3): 43-48.
- PARGUÑA FERNÁNDEZ, G.: "Perspectivas De Los Centros De Educación Especial". *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1985, (4-5): 69-72.
- PARRILLA, A.: *La Interpretación De La Integración Escolar Por Los Profesores. Comunicación Presentada Al Symposium Sobre Innovación Educativa*. Murcia, Noviembre. 1.986.
- PARRILLA, A.: "La Figura Y La Formación Del Profesor Del Aula Ordinaria En El Proceso De Integración: Un Estudio Del Pensamiento Del Profesor". En C. GARCÍA PASTOR (Ed), *Actas De Las IV Jornadas De Universidades Y Educación Especial*, Universidad de Sevilla, 1.987. 77-99.
- PARRILLA, A.: "Implicaciones Del Pensamiento Del Profesor Para La Formación Del Profesorado: El Caso De La Integración". En M.A. ZABALZA, J.R. ALBERTE (Coords), *Educación Especial Y Formación De Profesores. Actas De Las Jornadas Internacionales Sobre Educación Especial Y Formación De Profesores*, Santiago de Compostela: Torculo. 1.987a.
- PARRILLA, A.: *El Trabajo Colaborativo Como Estrategia De Formación Permanente En Centros De Integración*, en: ZABALZA Y ALBERTE (Coord.). *Educación Especial Y Formación Del Profesorado*. (287-302). Santiago de Compostela. 1.991.
- PARRILLA, M.A.: *El Profesor Ante La Integración Escolar: Investigación Y Formación*, Madrid: Cincel. 1.992.
- PARRILLA, M.A.: *La Integración Escolar Como Experiencia Institucional*. Sevilla: Universidad. Grupo de Investigación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. 1992.
- PARRILLA, A.: *Proyecto Docente*. DOE. Universidad de Sevilla. 1.992b.
- PARRILLA, M.A.: "La Formación De Los Profesionales De La Educación Especial Y El Cambio Educativo". En JURADO, P. (Coord.) *Las Necesidades Educativas Especiales: Presente Y Futuro*. Barcelona. Universidad Autónoma. Departamento de Pedagogía Aplicada, 80-99. 1996.
- PARTEN, M.: "Social Participation Among Preschool Children", *Journal Of Abnormal And Social Psychology*. 1.932, 24, pp. 243-269.
- PASANELLA, A. L.; VOLKMOR, C. B.: *Theaching Handicapped Students In Mainstream*. Columbus, Ohio. Charles E. Merrill, 1981.
- PASCUAL ACOSTA, A.: "Desarrollo De La LOGSE Desde La Perspectiva Educativa En Andalucía". *Educa*; 1991, (28): 4-7.
- PASTERNAK, Y.: *Integration Of Handicapped Children And Adolescents In Italy*. DOC. CERI/HA 11; París; OCDE. 1.979.
- PATTON, J. R.: *Casos De Educación Especial*, México, Limusa, 1991.
- PATTON, M. Q.: *Qualitative Evaluation And Research Methods*. (2ª ed.). Newbury Park, CA: Sage. 1990.
- PAZ FERNÁNDEZ, J.: "Los Programas De Garantía Social". *Nuestra Escuela*; 1993, (138): 16-16, 25-28.
- PEDRAGOSA, J. L.: "Seguridad Viaria Y Educación". *Temps D'educacio*; 1992, (8): 187-196.

- PELECHANO, V.: "Procesos De Socialización En La Deficiencia Mental". *Revista Española de Pedagogía*; 1984, 164-165: 203-232.
- PELECHANO BARBERA, V.: "Valoraciones Psicopedagógicas Y Familiares". *Psicologemas*; 1990, 4 (8): 153-191.
- PELECHANO BARBERA, V.: "Una Visión Heterodoxa Aunque No Maniquea En Psicología Educativa". *Psicologemas*; 1991, 5 (9): 91-137.
- PEREIRA DOMÍNGUEZ, M. C.: "El Libro - Fórum, Una Motivación Para El Proceso De Enseñanza - Aprendizaje En La Formación Del Profesorado De Educación Especial". *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1985, (3): 59-67.
- PÉREZ COBACHO, J.: *Los Niños Con Necesidades Educativas Especiales En Murcia: Incidencia E Integración En Los Centros Educativos Ordinarios*, Murcia, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Murcia, 1995.
- PÉREZ DE LARA FERRE, N.: *La Respuesta Organizativa A La Diversidad Y; O Integración*. Univ. Barcelona, Dep. Didáctica Y Organización Escolar, 1990, 309-311.
- PÉREZ GÓMEZ, A.: "El Pensamiento Del Profesor. Vínculo Entre La Teoría Y La Práctica". *Revista De Educación*, 1.987. 284, 199-221.
- PÉREZ GÓMEZ, A.: "Los Procesos De Enseñanza-Aprendizaje: Análisis Didáctico De Las Principales Teorías Del Aprendizaje". En J. GIMENO SACRISTÁN, A. PÉREZ GÓMEZ, *Comprender Y Transformar La Enseñanza*, Madrid: Morata, 1.992. 34-62.
- PÉREZ GÓMEZ, A.: "La Función Y Formación Del Profesor/A En La Enseñanza Para La Comprensión. Diferentes Perspectivas". En J. GIMENO Y A. PÉREZ (Coords.), *Comprender Y Transformar La Enseñanza*, Madrid: Morata 1.993. 398-429.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I.: "Currículum Y Escolaridad". En J.F. ANGULO, N. BLANCO (Coords.), *Teoría Y Desarrollo Del Currículum*, Málaga: Aljibe, 1.994. 67-76.
- PÉREZ GÓMEZ, A.; ANGULO RASCO, F.: *La Profesionalidad Docente En Los Contextos Cambiantes De La Modernidad*. Documento Inédito Elaborado Para El Consejo Escolar Andaluz.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I; GIMENO SACRISTÁN, J.: *Evaluación De Un Proceso De Innovación Educativa*, Sevilla, Junta de Andalucía - Consejería de Educación y Ciencia, 1994.
- PÉREZ JUSTE, R.: "Recogida De Información En El Diagnóstico Pedagógico". *Bordón*; 1990, 42(1): 17-29.
- PÉREZ JUSTE, R.; MARTÍNEZ ARAGÓN, L.: *Evaluación De Centros Y Calidad Educativa*. Madrid; Cincel. 1.989.
- PÉREZ MÉNDEZ, J. I.: "¿Es La Integración Una Alternativa Viable?". *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1987, (8-9): 5-43.
- PÉREZ MÉNDEZ, J. I.: "Sobre La Integración Escolar, La Situación En Galicia". *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1990, (12): 45-68.
- PÉREZ, A. J.: "Reforma Curricular Y Formación Del Profesorado". En A. ÁLVAREZ (Comp.), *Psicología Y Educación. Actas De Las II Jornadas Internacionales De Psicología Y Educación*. Madrid; Aprendizaje-Visor/MEC, 203-206. 1.987.
- PERRONE, V.: "How To Engage Students In Learning". *Educational Leadership*, 1994, 51 (5), 11-13.
- PERROW, CH.: *Sociología De Las Organizaciones*, Madrid: McGraw Hill. 1.992.
- PETER, M.: "Excepciones En El Currículo Nacional". *Siglo Cero*; 1989, (125): 43-43.
- PETERS, J.: "La Reflexión: Un Concepto Clave En La Educación Del Profesor". *Revista De Educación*, 1.987. 282, 191-201.
- PETERSON, N.L.: "Individual Differences", en MITZET, H.E. (Ed.), o.c., 844-850. 1.982.
- PIAGET, J.: *La Formación Del Símbolo En El Niño*. FCE. México. 1.961.
- PICHON - RIVIERE, E.: *Del Psicoanálisis A La Psicología Social*. Buenos Aires. Ed. Galerna, 1.970.
- PIETERSE, M.; CENTER, Y.: "The Integration Of Eight Down Syndrome Children Into Regular Schools". *Australian And New Zealand Journal Of Development Disabilities*, 1984, 10, 11-20.
- PINEDA ARROYO, J. M.: "Resistencias A La Innovación Educativa". *Studia Paedagogica*; 1990, (22): 45-53.
- PINO JUSTE, M. R.: "Innovación Educativa En Educación Especial: El Colegio Jerónimo Emiliani". *Innovación Educativa*; 1 (1992), P. 135-144.
- PLA ALONSO, A.: "Integración Escolar Principios Y Condiciones". *Informacio Psicológica*; 1985, (22): 10-14.
- PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL (1.978).

- POLAINO LORENTE, A.: "Las Cuatro Últimas Décadas De Educación Especial En España". *Revista Española De Pedagogía*; 1983, 041, 0160: 04-06: 0215-0246.
- POLAINO LORENTE, A.; ÁVILA DE ENCÍO, M. C.; RODRÍGUEZ ZAFRA, M. Y OTROS: *Educación Especial Personalizada*, Madrid, Rialp, 1991.
- POLSGROVE, L.; MCNEIL, M.: "El Proceso De Consulta: Investigación Y Práctica". *Siglo Cero*; 1989, (126): 52-60.
- POPHAM, W.J.: *Educational Evaluation*, (Prentice-Hall, Inc.) 1.975. Traducción castellana en Anaya, *Problemas Y Técnicas De La Evaluación Educativa*, (Madrid, 1.980).
- POPLIN, S.: "La Falacia Reduccionista En Las Discapacidades Para El Aprendizaje: Duplicación Del Pasado Por Reduccionismo Del Presente". *Siglo Cero*, 1991 a, 137, 18-28.
- POPLIN, S.: "Principios Holísticos/Constructivistas Del Proceso De La Enseñanza/Aprendizaje: Implicaciones Para El Campo De Las Discapacidades Para El Aprendizaje". *Siglo Cero*, 1991 b, 137, 30-51.
- POWELL, T. H.; OGLE, P. A.: *El Niño Especial: El Papel De Los Hermanos En Su Educación*, Norma, 1991.
- PRADO, D. DE: *Proyecto De Creación De Un Laboratorio De Innovación Y Dirección Educativa (LIDE) En El Instituto De Ciencias De La Educación De Santiago*, Santiago, Universidad, Instituto de Ciencias de la Educación, 1976.
- PRIETO SÁNCHEZ, M D.; ARNAIZ SÁNCHEZ, P.: "Nuevas Perspectivas De La Evaluación, Diagnóstico E Intervención En La Educación Especial". *Anales De Pedagogía. Revista De La Facultad De Filosofía Y Ciencias De La Educación*; 1986, 0004: 0045-0053.
- PRIETO SÁNCHEZ, M.D.: *La Modificabilidad Estructural Cognitiva Y El Programa De Enriquecimiento Instrumental De R. Feuerstein*. Murcia; ICE. 1.986.
- PRIETO SÁNCHEZ, M.D.; ILLAN ROMEU, N.; ARNAIZ SÁNCHEZ, P.: "Programas Para El Desarrollo De Habilidades Sociales", en MOLINA GARCÍA, S.: *Bases Psicopedagógicas De La Educación Especial*. Marfil, 1.994. 427-442.
- PUGACH, M.; JOHNSON, L.: "Prereferral Interventions: Progress, Problemas And Challanges", *Exceptional Children*, 1.989. 56 (3), 217-226.
- PUIG, J.; ROMEU, T.: "La Opinión De Los Profesionales". *Temps D'educacio*; 1991, (6): 107-124.
- PUIGDELLIVOL, I.: "Historia De La Educación Especial", en MOLINA, S. (Dir): *Enciclopedia Temática De Educación Especial*. Madrid. CEPE. 1.986.
- PUIGDELLIVOL, I. : "Las Fronteras De La Integración Escolar". *Temps D'educacio*; 1991, (6): 11-26.
- PUIGDELLIVOL, I.: *Programació D'aula I Adequació Curricular*. Barcelona: Graó. 1.992.
- PUIGDELLIVOL, I.: *Necesitats Educatives Especials*. Vic: Eumo.1.993.
- PULIDO GARCÍA, M. J.: "La Integración Escolar Del Alumno Diferente". *Educadores*; 1985, 0134: 09-10: 0513-0528.
- PUTMAN, J.W.: *Cooperative Learning And Strategies For Inclusion: Celebrating Diversity In The Classroom*, Baltimore: Paul H. Brookes Publ. 1.993.
- QUINTANA CABANAS, J. M: "Perspectiva Sociológica De La Innovación Educativa". *Estudios De Pedagogía Y Psicología*; 1993, (5): 261-274.
- RAÑA, P.; MARIÑO, A.; RODRÍGUEZ, F.: "Análisis Sobre La Educación Especial". *Revista De Servicios Sociales Y Política Social*; 1985, 0004: 0016-0018.
- REAL DECRETO DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE LOS ALUMNOS CON NEE (R. D. 696/1995, de 2 de junio).
- REAL DECRETO DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (R.D. 334/1.985, de 6 de marzo).
- REAL PATRONATO DE EDUCACIÓN Y ATENCIÓN A DEFICIENTES: *Bibliografía Sobre Educación Especial: Suplemento Agosto 1981-84*, San Sebastián, Servicio Internacional de Información sobre Subnormales, 1984.
- REAL PATRONATO DE EDUCACION Y ATENCION A DEFICIENTES: "Memoria Sobre El Real Patronato De Educación Y Atención A Deficientes". *Boletín Del Real Patronato De Preven. Y Atenc. Personas Minusval.* ; 1985: 9-27.
- REAL PATRONATO DE PREVENCIÓN Y DE ATENCION A PERSONAS CON MINUSVALIA: "Memoria Extractada Del Real Patronato (1976-1990)". *Boletín Del Real Patronato De Preven. Y Atenc. Personas Minusval.* ; 1991, (19): 7-25.
- REICHARDT, C.; COOK, T.: "Beyond Qualitative Versus Quantitative Methods". In COOK, T.; REICHARDT, C. (Ed.): *Qualitative And Quantitative Methods In Evaluation Research*. Beverly Hills. Sage, 1.979.

- REVENTÓS SANTAMARÍA, F.: “Descentralización Educativa E Integración Europea. Enfoque Social Económico Y Político”. *Temps D'educacio*; 1994, (11) / 159-166.
- REYNOLDS, D.: “Escolarización Eficaz De Niños Con Necesidades Educativas Especiales: La Investigación Y Sus Implicaciones”. *Siglo Cero*; 1992, (143): 24-32.
- REYNOLDS, D.; CUTTANCE, P.: *School Effectiveness. Research, Policy And Practice*, Nueva York: Cassell. 1.992.
- REYNOLDS, M.: “Classification Of Students With Handicaps”. En E.W. GORDON, *Review Of Research In Education, Vol. II* Washington, D.C.: American Educational Research Association, 1.984. 63-92.
- REYNOLDS, M.; BIRCH, J.: *Teaching Exceptional Children In All America's Schools: A First Course For Teachers And Principals*. Relson, Va.: Council for Exceptional Children, 1977.
- REYNOLDS, M.C.: “New Alternatives Through A New Cascade”, *Sixth Annual Conference On Leadership On Special Education Programs*, November. 1.976.
- REYNOLDS, M.C.: “Educating Teachers For Special Education Students”. En W.R. HOUSTON (Ed), *Handbook Of Research On Teacher Education*, Nueva York: McMillan, 1.990. 423-436.
- RICO VERCHER, M.: “Conferencia Internacional Sobre Educación Especial E Integración De Adolescentes Disminuidos. Washington, 24-28 De Mayo De 1982”. *Revista De Educación*; 1982, 0270: 05-08: 0272-0283.
- RICO VERCHER, M.: “Aulas de Apoyo”, en MOLINA, S. (Dir): *Enciclopedia Temática De Educación Especial*. Madrid. CEPE. 1.986.
- RIJALDA GIL, J.; ASEGURADO GARRIDO, A.; GONZÁLEZ MANJÓN, D.: “Educación Especial Y Reforma: La Elaboración De Adaptaciones Curriculares Individuales(A.C.I.)”. *Educa*; 1992, (29): 8-18.
- RÍOS GONZÁLEZ, J. A.: “Los Niños Difíciles”. *Educadores*; 1978, (097), 03: 0326-0326.
- RIVIERE, A.: “Modificación De Conducta En El Autismo Infantil”. *Revista Española De Pedagogía*; 1984, 042: 0164-0165: 04-09: 0283-0316”.
- RIVIERE, R.; ENCABO AGUILAR, M.; ROIG ALONSO, N.: “Éxito Y Fracaso Escolar En Europa: Reflexiones Sobre El Concepto De Fracaso Y Su Relatividad. Recensión Y Análisis De Los Dispositivos Institucionales De Prevención Y Reducción Del Fracaso Escolar”. *Siglo Cero*; 1990, (131): 12-63.
- RIVIERE, V.; JESÚS LUELMO, M J.: “Nuevas Áreas Curriculares: Síntesis De La Propuesta”. *Cuadernos De Pedagogía*; 1990, (182): 9-12.
- ROCA CORTÉS, N.: “Desarrollo Del Aprendizaje De La Escritura En Alumnos Y Alumnas Discapacitados”. *Comunicación, Lenguaje Y Educación*; 1992, (16): 61-82.
- ROCA CORTÉS, N.: *Escritura Y Necesidades Educativas Especiales: Teoría Y Práctica De Un Enfoque Constructivista*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1995.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L.: *Técnicas De Evaluación Educativa*. Argentina. Docencia. 1.980a.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L.: *Didáctica General. Objetivos Y Evaluación*. Madrid. Cincel. 1.980b.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S.: *Teoría Y Práctica De La Orientación Educativa*, Barcelona: PPU. 1.993.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, C.: “Bases Para Una Escuela Integradora”. *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1989, (10-11): 105-108.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.: “La Investigación Sobre La Eficacia Escolar: Implicaciones Para La Integración”. En GARCÍA PASTOR, C.: *Investigación Sobre Integración: Tópicos, Aproximaciones Y Procedimiento*. Salamanca. Amarú. 1992.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J.; GARCÍA JIMÉNEZ, E.: *Metodología De La Investigación Cualitativa*. Málaga. Ediciones Aljibe.1996.
- RODRÍGUEZ SACRISTÁN, J.; PÁRRAGA PÉREZ, J.: *Técnicas De Modificación De Conducta: Aplicaciones A La Psicopatología Infanto - Juvenil Y A La Educación Especial*, Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad, 1982.
- RODRÍGUEZ VELA, C.; PRIETO GIL DE SAN VICENTE, C.; CHAMORRO FERNÁNDEZ, M. I.: “Bibliografía Sobre Educación Especial”. *Revista De Educación*; 1987, 0249-0261.
- RODRÍGUEZ, J.A.: *La Integración Escolar En El Ciclo Medio*. Popular. Barcelona. MEC 1.988.
- RODRÍGUEZ, R.: “‘La Purísima’: Un Prestigioso Centro De Niños Sordos”. *Escuela En Acción*; 1981, 5, 02: 30-31.
- ROGAN; DAVERN: *Inclusive Education Project*. Siracusa. Nueva York. 1992.

- ROMEU, N.; ARNAIZ SÁNCHEZ, P. Y OTROS: *Didáctica Y Organización En Educación Especial*, Archidona, Aljibe, 1996.
- ROSALES, C.: "El Profesor Ante La Integración De Niños Deficientes: Actitudes, Actuación, Programación". *Enseñanza*. 1988. 4-5, 31-47.
- ROSALES LÓPEZ, C.: *Manifestaciones De Innovación Didáctica: Perspectiva Sociopedagógica*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico, 1991.
- ROSALES LÓPEZ, C.: "Formalismo Y Naturalidad En Las Relaciones Escolares: Su Repercusión En La Innovación Educativa". *Innovación Educativa*; 5, (1995), P. 179-188.
- ROSENSHINE, B.: "Content, Time And Direct Instruction". En PETERSON, P.; WALBERG, H. (Eds.): *Research On Teaching: Concepts, Findings And Implications*. Berkeley, C. A. Mc Cutchan. 1979.
- ROSENSHINE, B.; STEVENS, R.: "Funciones Docentes". En M.C. WITTRICK (Ed). *La Investigación De La Enseñanza III*, Barcelona: Paidós-MEC, 1990.
- RUBIO FRANCO, V.J.: "Habilidades Sociales Y La Conducta Adaptativa En El Retraso Mental, Competencia Personal Y Competencia Interpersonal", en VERDUGO ALONSO, M.A. (Dir): *Personas Con Discapacidad. Perspectivas Psicopedagógicas Y Rehabilitadoras*. S. XXI, 1995. 677-716.
- RUDDUCH, J.: "Partnership Supervision As A Basis For The Professional Development Of New And Experience Teachers". En M. WIDEEN; ANDREWS (Eds), *Staff Development For School Improvement. A Focus On The Teacher*, Nueva York: The Falmer Press, 1987. 129-141.
- RUE, J.: "La Innovación Por Medio De Talleres". *Cuadernos De Pedagogía*; 1992, (200): 70-74.
- RUE, J.: "El Concepte De Diversitat I Model D'escola". *Guix*, 1995. 217, 5-10.
- RUEDA, P.: *Retraso Mental Severo Y Profundo Y Necesidades Educativas Especiales*, Vitoria - Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1992.
- RUIZ I BEL, R.: *Técnicas De Individualización Didáctica. Adecuaciones Individualizadas Del Currículo Para Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid. Cincel. 1988.
- RUIZ, R.: *Adequacions Curriculars Individualitzades*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. 1989.
- RUIZ, R.; GINÉ, C.: "Las Necesidades Educativas Especiales", *Cuadernos De Pedagogía*. Julio-Agosto. 1986. Núm. 139, págs. 32-34.
- RUSH, F.R.; MITHAUG, D.E.: *Vocational Training For Mentally Retarded Adults. A Behavior Analytic Approach*. Illinois; Research Press. 1980.
- RUSH, F.R.; SHUTZ, R.P.: *Vocational And Social Behavior Research: An Evaluative Review*. En J.L. MATSON; J.R. MCCARTNEY, *Handbook Of Behavior Modification With The Mentally Retarded*. Nueva York; Plenum Press. 1981.
- S.L.C. (SPECIAL LEARNING CORPORATION): *Readings In Law And Exceptional Child: Due Process*. Connecticut. USA; Guilford. 1985.
- SADLER, D. R.: "Evaluation, Policy Analysis And Multiple Case Studies: Aspects Of Focus And Sampling". *Educational Evaluation And Policy Analysis*, 1985, 2, 143-149.
- SÁEZ BARRIO, O.: "Actitudes De Los Profesores Ante La Integración Del Niño Discapacitado En La Escuela Ordinaria: Una Visión Desde La Literatura Científica". *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1990, (8): 135-150.
- SAFRAN, S.; SAFRAN, J.: "Elementary Teachers Tolerance Of Problem Behaviors". *The Elementary School Journal*. 1984. 85 (2), 237-243.
- SAHUQUILLO, L.: *La Formación Del Profesorado De Educación Especial*. En A. ÁLVAREZ (Comp.), *Psicología Y Educación. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. Madrid; Aprendizaje-Visor/MEC 203-206. 1987.
- SALGAD BALLESTER, J. A.; SÁNCHEZ GONZÁLEZ, P.; CENT. PSICOPEDAGÓGICO MUNICIPAL DE ALCOBENDAS: "La Integración Y Los Servicios Psicopedagógicos Municipales". *Acción Educativa. Boletín Informativo*; 1985, (35): 17-21.
- SALINAS RAMOS, F.: "Educación Y Formación En La Comunidad Europea". *Sociedad Y Utopía*; 1993, (2): 193-200.
- SALVADO LÓPEZ, M.: "Perspectiva De La Integración Escolar". *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1992, (15): 71-73.
- SALVADOR GARRIDO, J.: *La Estimulación Precoz En La Educación Especial*, Barcelona: CEAC, 1989.
- SALVADOR MATA, F.: "El Profesor Como Mediador En El Acto Didáctico". En O. SÁENZ, *Didáctica General. Un Enfoque Curricular*, Alcoy: Marfil, 1994a. 65-88.

- SALVIA, J.; YSSELDYKE, J. E.: *Evaluación En Educación Especial Y Correctiva*, México, El Manual Moderno, 1981.
- SÁNCHEZ CERESO, S.; GIL FERNÁNDEZ, P.; MUÑOZ SEDANO, A.: *Diccionario Enciclopédico De Educación Especial*, Madrid, Santillana, 1988.
- SÁNCHEZ GARCÍA, M. A.: “*Perspectivas Teóricas Actuales Acerca De La Etiología Del Autismo*”. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1992, (13): 193-200.
- SÁNCHEZ HIPOLA, M. P.: “*El Ordenador En Educación Especial. Análisis De Los Aspectos Didácticos Y Psicopedagógicos*”. *Bordón*; 1993, 45 (2): 239-245.
- SÁNCHEZ HIPOLA, M. P.: “*La Organización Y El Espacio Escolar En El Marco De La Integración*”. *Revista Complutense De Educación*; 1994, 5 (2): 105-120.
- SÁNCHEZ HIPOLA, M. P.; LÓPEZ ANADÓN, M.: “*Aplicaciones Del Ordenador En Personas Con Necesidades Educativas Especiales*”. *Polibea*; 1993, (27): 24-28.
- SÁNCHEZ MANZANO, E.: *Introducción A La Educación Especial*, Madrid, Universidad Complutense, 1992.
- SÁNCHEZ MANZANO, E.: *Psicopedagogía Y Educación Especial*, Madrid, Universidad Complutense, 1993.
- SÁNCHEZ MULITERNO, J.: “*Educación Infantil En El D.C.B.*”. *Escuela En Acción*; 1991-1992.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A.; TORRES GONZÁLEZ, J.A. (Coords.): *Educación Especial I.y II. Una Perspectiva Curricular, Organizativa Y Profesional*. Madrid. Ediciones Pirámide, 1997.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A.: “*La Investigación En Educación Especial*”. En Prensa. 1998.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A.: *Educación Especial*. Almería. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. 2000.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, A.: “*La Orientación En Educación Especial*”. *Siglo Cero*; 1987, 0110: 03-04: 0024-0027.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, A.: “*Educación De Padres Con Hijos Necesitados De Educación Especial*”. *Comunidad Educativa*; 1990, (180): 13-14.
- SÁNCHEZ, A.: *Aspectos Médicos, En: Las Necesidades Educativas Especiales Del Niño Con Deficiencia Auditiva*. Serie Formación. (C.N.R.EE - M.E.C. Madrid. 1.991). 1.991.
- SANCHO, J. M.; CARBONELL, J.; HERNÁNDEZ, F. Y OTROS: “*Para Aprender De Las Innovaciones En Los Centros*”. *Revista De Educación*; 1992, (299): 249-291.
- SANTOS GUERRA, M.A.: “*El Sistema De Relaciones En La Escuela*”. En J. GAIRÍN; S. ANTÚNEZ (Coords), *Organización Escolar: Nuevas Aportaciones, Barcelona: PPU. 1.993*.
- SANTOS GUERRA, M.A.: *Entre Bastidores. El Lado Oscuro De La Organización Escolar, Málaga: Aljibe, 1.994*.
- SANZ DEL AMO, J.: “*Integración Escolar*”. *Puerta Nueva. Rev. De Educación*; 1986, 0001, 06: 0016-0017.
- SANZ DEL RIO: *Integración Escolar De Los Deficientes. Panorama Internacional. Madrid: Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes. 1.985*.
- SANZ DEL RÍO, S.: *Integración De Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales: Panorama Internacional, Madrid, Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía, 1996*.
- SARRAMONA, J.; UCAR, X.: “*Áreas De Intervención En Educación Social*”. *Educar*; 1988, (13): 7-16.
- SASTRE, G.: “*Investigar Y Cambiar La Escuela*”. *Cuadernos De Pedagogía*; 1981, (73), 01: 41-44.
- SAVATER, F.: “*Identidad... Y Diferencia*”. *El País Semanal*, 232, p.5, 30 de Julio. 1995.
- SCHALOCK, R.L.: “*What Do You Do With Them After They Are Educated? The Need To Integrate School And Community Based Programs*”. En K.P. LYNCH, W.E. KIERNAN; J.A. STARK, *Prevocational And Vocational Education For Special Needs Youth. Londres; P.H. Brookes. 1.982*.
- SCHNORR, R.: “*“Peter? He Comes And Goes...”: First Graders Perspectives Of A Part-Time Mainstream Student*”. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 1991, 15, 231-240.
- SCHULTZ, L. R.: “*Educating The Special Needs Student In The Regular Classroom*”. *Exceptional Children*, 1982, 48, 4, 366-8.
- SCRIVEN, M.: “*The Methodology Of Evaluation*”. In *Perspectives On Currículum Evaluation, Area Monograph Series On Currículum Evaluation, 1.967, n° 1*.

- SCRUGGS, T.E.; MASTROPIERI, M.A.: "Effective Mainstreaming Strategies For Mildly Handicapped Students", *The Elementary School Journal*, 1.992. 92, 389-409.
- SEDLICK, M.; PENTA, J.B.: "Changing Nurse Attitudes Toward Quadriplegics Through Use Of Television". *Rehabilitation Literature* 1.975. 36, 274-278.
- SEMMELE, M. I.; LIEBER, J. ; PECK, C. A.: "Effects Of Special Education Environments: Beyond Mainstreaming". En MEISEL, C. J. (Ed.): *Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies And New Direction*. Hillsdale. New Jersey. Lawrence Erlbaum. 1986.
- SEMMELE, M. I.; THIAGARAJAN, S.: "Sistemas De Observación En Clases De Educación Especial". *Epheta*; 1982, (20): 21-37.
- SERRA JUSTO, J.; VIVO BARBERA, R.: "Aproximación A Un Programa De Evaluación Para Aulas De Apoyo Y Actividades De Educación Especial". *Informacio Psicológica*; 1987, (32): 52-54.
- SERVEI D'EDUCACIO ESPECIAL: "Integració Escolar Y Necessitats Educativas Especials", *GUIX*. 1.985. Núm. 98, págs. 33-38.
- SERVICIO DE ESTUDIOS ESTADÍSTICOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Educación Especial: Cursos 1984 -85 Y 1985 - 86: Análisis De Los Datos Nacionales*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencias, 1987.
- SERVICIO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y VOCACIONAL DE OVIEDO: *El Aula De Educación Especial En La Institución Escolar, Oviedo, Inspección Básica del Estado*, 1982.
- SHAPIRO, E.S.; AGER, CH.: "Assessment Of Special Education Students In Regular Education Programs: Linking Assessment To Instruction". *The Elementary School Journal*, 1.992. 92, 3, 283-296.
- SHAVELSON, R.J.: "Review Of Research On Teacher'S Pedgogical Judgement, Plans And Decision". *Elementary School Journal*. 1.983. 83, 4, 392-413.
- SHULMAN, L.: "Paradigmas Y Programas De Investigación En El Estudio De La Enseñanza: Una Perspectiva Contemporánea". En WITTRICK, M.: *La Investigación De La Enseñanza I*. Madrid. Paidós/M.E.C. 1989.
- SIEBER, P.: "Aspekte Qualitativer Evaluations Forschung". *Education Et Recherche*, 1.984, n° 1, p. 83-105.
- SIPERSTEIN, G.; BAK, J.: "Effects Of Social Behavior On Children'S Attitudes Towrad Their Mildy Moderatily Mentally Retarded Peers". *American Journal Of Mental Deficiency*. 1.985. 90 (3), 319-327.
- SIPERSTEIN, G.; BAK, J.; O'KEEFE: "Relationship Between Children'S Attitudes Toward Y Their Social Acceptance Of Mentally Retarded Peers". *American Journal Of Mental Retardation*. 1.988.
- SKRTIC, T.M.: *Behind Special Education: A Critical Analysis Of Professional Culture And School Organitation*, Denver: Love. 1.991a.
- SKRTIC, T.M.: "Students With Special Educational Needs: Artifacts Of The Traditional Curriculum". En M. AINSCOW, *Effective School For Alls*, Londres: Fulton. 1.991b. 20-42.
- SLAVIN, R.E.; MADDEN, N.A.: *La Integración En Las Clases Ordinarias De Los Alumnos Con Retraso Escolar*. En: QUINTANA Y MORENO. *Cuestiones Sobre La Organización Del Entorno De Aprendizaje*. Madrid; Universidad Nacional de Educación a Distancia. 207-229. 1.987.
- SLEE, R.: "Learning Iniciatives To Include All Students In Regular Schools". En M. AINSCOW, *Effective School For Alls*, Londres: Fulton, 1.991. 43-67.
- SMILANSKY, S.: *The Effect Of Sociodramatic Play On Disadvantaged Preschool Children*. New York. Wiley. 1.968.
- SMITH, P.K.: "A Longitudinal Study Of Social Participation In Preschool Children: Solitary And Paraller Paly Reexamined", *Development Psychology*. 1.978., pp. 517-523.
- SNELL, M.E.: *Systematic Instruction Of Moderately And Severely Handicapped*. Ohio; Charles E. Merrill. 1.978.
- SNOW, R.E.: "Aptitude-Treatment Interaction Models Of Teaching", en MITZET, H.E. (Ed.), o.c., 301-305. 1.982.
- SOBRADO FERNÁNDEZ, L. M.: "Implicaciones Socio - Institucionales En La Implantación De Modelos De Innovación Educativa". *Revista De Ciencias De La Educación*; 1977, 023(089): 0099-0105.

- SOBRADO FERNÁNDEZ, L. M., ALBERTE CASTIÑEIRAS, J. R., LORENZO CREO, J. R. Y OTROS: *Orientaciones Curriculares Para La Integración En Educación Especial*, Santiago de Compostela, Torculo Edicions, 1985.
- SOBRADO FERNÁNDEZ, L.: "Optimización De Los Recursos Pedagógicos En Educación Especial". *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1986, (6): 19-24.
- SOBRADO FERNÁNDEZ, L. M.: *Orientación Educativa Para La Diversidad Cultural, Un Programa De Intervención*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1994.
- SOBRADO, L.; PORTO, A. M.: "Competencias Orientadoras Para La Diversidad Cultural: Implicaciones En La Formación Y En El Rol De Los Orientadores Escolares". *Bordón*; 1994, 46 (4): 441-453.
- SOBRINO, J.; MESA, A.: "La Informática Y Las Necesidades Educativas Especiales". *Siglo Cero*; 1991, (138): 52-59.
- SOLA, P.: "La Innovación Educativa Y Su Contexto Histórico Social". *Cuadernos De Pedagogía*; 1981, (79), 07: 33-36.
- SORIANO LLORENTE, M., PABLO MARCO, C.: "¿Qué Es La Asociación Española Para La Educación Especial (A.E.D.E.S.)?" *Revista Interuniversitaria De Educación Especial*. 1.987. nº 0: 81-84.
- SORIANO, M.: "El Currículum En Educación Especial". *Escuela En Acción*; 1981, 5, 02: 14-15.
- SPEARMAN, C.E.: *The Abilities Of Man*. New York; MacMillan. 1.927.
- SPENCER, M.: "Wheelchairs In A Primary School". *Special Education: Forward Trends*, 1980, 7, 1, 18-20.
- SPERTEIN, G.N.; BAKK, J.J.; GOTTLIEB, J.: "Effects Of Group Discussion On Children's Attitudes Toward Handicapped Peers". *Journal Of Educational Research* 1.977. 70, 131-134.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W.: *Integration Of Students With Severe Handicaps Into Regular Schools*. Reston. Virginia; The Council For Exceptional Children (CEC). 1.985.
- STAINBACK, W.; STAINBACK, S.: "Un Solo Sistema, Una Única Finalidad: La Integración De La Educación Especial Y De La Educación Ordinaria". *Siglo Cero*; 1989, (121): 26-28.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W y FOREST, M. (Ed): *Educating All Students In The Mainstream Of Regular Education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 1989.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W.: *Currículum Consideration In Inclusiva Classrooms*. Baltimore. Paul Brooke. 1992.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W.: *Aulas Inclusivas*. Madrid. Narcea. 1999.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W y JACKSON, H.J.: "Hacia las aulas inclusivas". En S STAINBACK y W STAINBACK (Eds), *Aulas Inclusivas*. Madrid. Narcea. 1999.
- STAKE, R. E.: "Case Studies". En DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook Of Qualitative Research*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications. 1994.
- STAKE, R. E.: *The Art Of Case Study Research*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications. 1995.
- STENHOUSE, L.: *Investigación Y Desarrollo Del Currículo*. Madrid.. Morata, 1.984.
- STENHOUSE, L.: *La Investigación Como Base De La Enseñanza..* Madrid. Morata. 1987..
- STENHOUSE, L.: *Conducción, Análisis Y Presentación Del Estudio De Casos En La Investigación Educativa Y Evaluación*. En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B.: *Hacia Un Enfoque Interpretativo De La Enseñanza*. Granada: Universidad de Granada. 1990.
- STEPHENS, M.T.: "Eliminating Special Education: Is This The Solution?" *Journal Of Teacher Education*, 1.988. 60-64.
- STERNBERG, J.: "Testing And Cognitive Psychology". *American Psychologist*. 1.981. 36, 1.181-1.189.
- STERNBERG, J.: *Instrumental And Componential Approaches To The Nature And Training Of Intelligence*. In CHIPMAN, S.F., SEGAL, J.N.; GLASER, R.: *Thinking And Learning Skills*. (Vol. 2). London; Lawrence Earlbaum Ass. Publ. 1.986.
- STOKOE, W.: "The Study And Use Of Sign Language". *Sign Language Studies*, 1976, 10, 1-36.
- STRADLING, R.: "Aprendizaje Práctico: El Desafío Para Alumnos Y Profesores". *Siglo Cero*; 1991, (134): 27-29.
- STRADLING, R.; SAUNDERS, L.; WESTON, P.: *Differentiation In Action. A Whole School Approach For Raising Attainment*. London; HMSO. 1.991.
- STRAUSS, A; CORBIN, J.: *Basics Of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures And Techniques*. Newbury Park: Sage Publications. 1990.

- STRENTA, A.; KLECK: "Physical Disability And The Perception Of Social Interaction: It'S Not What You Look At Bu How You Look At It". *Personality Y Social Psychology Bulletin*. 1.984. 10 (2), 279-288.
- STRULLLY, J. Y OTROS: "Perspectiva De Los Padres Sobre La Calidad De Nuestras Escuelas". En STAINBACK, S.; STAINBACK, W.: *Aulas Inclusivas*. Madrid. Narcea. 1999
- STUFFLEBEAM, D.: *Educational Evaluation And Decision-Making*. Itaska , Peacock Publishing, 1.971.
- STUFFLEBEAM, D.L.; SHINKFIELD, A.J.: *Evaluación Sistemática. Guía Teórica Y Práctica*. Barcelona. Paidós. 1.993.
- SUÁREZ YÁÑEZ, A.: *Dificultades En El Aprendizaje. Un Modelo De Diagnóstico E Intervención*, Madrid: Santillana. 1.995.
- TALMAGE, H.: "Evaluation Of Programs". In MITZEL, H. (Ed.): *Enciclopedia Of Educational Research*. Vol. 2. New York . The Free Press, 1.982, p. 592-611.
- TAMARIT, J.: "La Escuela Y Los Alumnos Con Grave Retraso En El Desarrollo". *Comunicación, Lenguaje Y Educación*; 1994, (22): 47-53.
- TANN, C.S.: *Diseño Y Desarrollo De Unidades Didácticas En La Escuela Primera*. Madrid; M.E.C. - Morata. 1.990.
- TAYLOR, A. Y OTROS: "Loneliness, Goal Orientation, Y Socimetic Stastus: Midly Retarded Children'S Adaptations To The Mainstream Classroom". Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association. San Francisco. 1.986.
- TAYLOR, M.: "Relaciones Para El Aprendizaje: Aumentar La Confianza Y Elevar Las Expectativas". *Siglo Cero*; 1991, (134): 31-32.
- TAYLOR, S. T.: *Making Integration Work: Strategies For Educating Students With Severe Disabilities In Regular Schools*. Syracuse. Syracuse University, Special Education Resource Centre. 1984.
- TAYLOR, S.J.; FERGUSON, D.: *A Summary Of Strategies Utilized In Model Programs And Resource Materials*, en STAINBACK S.; STAINBACK, W. pp. 125-142. 1.985.
- THIESSEN, D.: "Teachers And Their Currículum Change Orientations". En G. MILBURN Y OTROS. 1.989.
- THOMASON Y ARKELL: "Educating The Severely/ Profoundly Handicapped In The Public Schools: A Side-By-Side Approach". *Exceptional Children*, 1980, 47, 114-122.
- THOUSAND, J.S.; VILLA, R.A.: "Sharing Expertise And Responsibilities Through Teaching Teams". En S. STAINBACK ; W. STAINBACK (Eds), *Support Networks For Inclusive Schooling. Interdependent Integrated Education*, Baltimore: Paul Brookes, 1.990. 151-166.
- TIANA FERRER, A.: "Evaluación De Centros Y Evaluación Del Sistema Educativo". *Bordón*; 1993, 45 (3): 283-293.
- TIZARD, B.; PHILIPS, J.; PLEWIS, I.: "Play In Pre-School Centres I. Play Measures And Their Relation To Age, Sex, And Iq", *Journaly Of Child Psychology And Psychiatry*. 1.976, pp. 251-264.
- TOLEDO GONZÁLEZ, M.: *La Escuela Ordinaria Ante El Niño Con Necesidades Especiales*, Madrid; Aula XXI-Santillana. 1.986.
- TOLEDO MORALES, P.; HERVÁS GÓMEZ, C.: "Estudio Cualitativo De Las Concepciones Que Sobre Educación Especial Tienen Alumnos En Formación". *Enseñanza. Anuario Interuniversitario De Didáctica*; 1991, (9): 65-80.
- TOMLINSON, S.: *A Sociology Of Special Education*, Londres: Routledge. 1.982.
- TORAILLE, R.: "Compte Rendu De Mission Sur Les Formes Données En Italie Á La Politique D'Integration". *Cahiers De L'Enfance Inadaptée*. 1.983. 260, 15-19.
- TORO, J.: *Mitos Y Errores Educa* Barcelona. Fontanella. 1992.
- TORO BUENO, S.: *Educación Física Para Niños Con Necesidades Educativas Especiales*, Archidona, Aljibe, 1995.
- TORREDEMÉR TALÓ, M.: "Col-Laboració Entre Una Escola Ordinària I Una Escola D'educació Especial. Un Pas Cap A La Inclusió. CEIP Lanaspa-Giralt/EEE Crespínell". *Perspectiva Escolar*. 2001, (258): 19-25.
- TORRELLI, M.: "La Protección De Los Derechos De Los Impedidos", *Siglo Cero*, 1.986. 105, 42-55.
- TORRES GARDUÑO, J. A.: "En Defensa De La Educación Especial". *Actualidad Docente*; 1994, (164): 22-31.
- TORRES GONZÁLEZ, J. A.: *Educación Y Diversidad. Bases Didácticas Y Organizativas*. Málaga. Aljibe, S.L. 1999.

- TORRES MONREAL, S.: "La Informática Como Recurso Didáctico Y Terapéutico". *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1990, (9): 129-154.
- TORRES, J.A.; DOMINGO, J.: "El Mapa Relacional Entre El Profesor Tutor Y El Profesor De Apoyo En La Estructura Organizativa Del Centro". En *Actas De Las V Jornadas Sobre La LOGSE: Tutoría Y Orientación, De La Universidad De Granada, Barcelona: Cedex. 1.995.*
- TORROBA ARROYO, I.: "La Innovación. Decisión Institucional". *Apuntes De Educación (Serie Dirección Y Administración Escolar)*; 1990, (36): 2-3.
- TYLER, R.: *Basic Principles Of Currículum And Instruction*. Chicago . University of Chicago Press, 1.950.
- UNESCO: *Monografías Sobre Educación Especial: Cuatro Estudios: Cuba, Japón, Kenia, Suecia, París, UNESCO, 1974.*
- UNESCO: *La Educación Especial: Situación Actual Y Tendencias En La Investigación, Salamanca: Sígueme. 1.977.*
- UNESCO: *Terminología De La Educación Especial, Paris: Ibedata. 1.983.*
- UNESCO: *La Educación De Los Niños Y Jóvenes Deficientes Mentales. París: UNESCO. 1986.*
- UNESCO: *Consulta De La UNESCO Sobre Educación Especial (Informe Final), Paris: Sede de la UNESCO. 1.988.*
- UNESCO: *Conjunto De Materiales Para La Formación De Profesores. Paris: UNESCO. 1.993.*
- UNESCO: *Declaración De Salamanca. Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso Y Calidad. Salamanca: Junio, 1994.*
- UNESCO: "Informe Final". *Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso Y Calidad. Salamanca. 1995.*
- UPTON, G.: "Superar Las Dificultades De Aprendizaje En La Escuela". *Siglo Cero*; 1992, (143): 16-22.
- VALDIVIA, M.; SÁNCHEZ CANO, M.: "Del Jurásico Al Aula". *Cuadernos De Pedagogía*; 1995, (236): 58-61.
- VALLE ARIAS, A.; BARCA LOZANO, A.; GONZÁLEZ CABANACH, R. Y OTROS: "Criterios De Selección E Inclusión De Alumnos En Aulas De Educación Especial Y En Aulas De Apoyo". *Revista Galega De Psicopedagogía*; 1990-1991, 4 (4-5): 157-170.
- VALMASEDA, M.: "La Escuela Y Los Alumnos Con Déficit Auditivo". *Comunicación, Lenguaje Y Educación*; 1994, (22): 7-14.
- VANIER, J.: "El Deficiente Mental En La Sociedad". *Epheta*; 1981, (14): 11-56.
- VARIOS: "La Integración: Reflexiones Sobre El Real Decreto" *Papeles Del Colegio*. Noviembre. 1.985. Núm. 22/23, págs. 10-13.
- VARIOS: "Adaptaciones Curriculares Individualizadas". *Cuadernos De Pedagogía*. 1.993. 212, 40-44.
- VARIOS: *Discapacidad Y Conducta Adaptativa. Mensajero, 1.993.*
- VÁZQUEZ SILVA, P.; ESTALOTE SUÁREZ, M. L.; LÓPEZ SANTOS, J. Y OTROS: "Influencia Contextual Familiar, Inadaptación Escolar Y Dificultades De Aprendizaje: Una Aproximación Correlacional/Causal Al Sistema Contextual De Influencias". *Revista Galega De Psicopedagogía*; 1993-1994, 6 (8-9): 233-260.
- VÁZQUEZ, J.: "Legislación" en MOLINA, S. (Dir): *Enciclopedia Temática De Educación Especial. Madrid. CEPE. 1.986.*
- VÁZQUEZ, M. T.: "La Rutina: Una Estrategia Educativa". *Escuela En Acción*; 1984, 06: 0010-0012.
- VEGA, A.: "II Jornadas De Universidad Y Educación Especial". *Menores*; 1985, (8): 90-91.
- VENTURA LIMOSNER, M.: "Eficacia Pedagógica De La Integración De Alumnos Con Deficiencias Psíquicas". *Alminar*; 1990, (16): 12-15.
- VERDUGO, M. A.: "Modificación De Conducta En Los Deficientes Mentales". *Siglo Cero*; 1984, 0092: 03-04: 0012-0018.
- VERDUGO ALONSO, M. A.: "El Rol De Los Procesos Psicológicos En El Diagnóstico Y Tratamiento De Los Niños Con Dificultades De Aprendizaje". *Revista De Psicología General Y Aplicada*; 1984, 39 (2): 209-219.
- VERDUGO, M.A.: "Intervenciones Conductuales En La Deficiencia Mental". En J. A. I. CORROBLES (Ed.), *Análisis Y Modificación De Conducta II: Aplicaciones Clínicas. Madrid; UNED. 1.985.*
- VERDUGO ALONSO, M. A.: "Integración Social Del Deficiente Psíquico Adulto: Programas De Entrenamiento Prevocacional Y Vocacional". *Siglo Cero*; 1986, 0107: 09-10: 0012-0017.

- VERDUGO, M.A.: *La Integración Personal, Social Y Vocacional De Los Deficientes Psíquicos Adolescentes. Elaboración Y Aplicación Experimental De Un Programa Conductual.* Universidad Autónoma de Madrid; Tesis Doctoral sin publicar. 1.987.
- VERDUGO, M.A.: *Programas Conductuales Alternativos Para La Educación De Los Deficientes Mentales.* MEPSA. 1.990.
- VERDUGO ALONSO, M. A.: "Entrevista Al Profesor Alfredo Fierro: Evolución De La Atención A Personas Con Retraso Mental En España". *Siglo Cero*; 1994, (153): 27-30.
- VERDUGO, M.A.: "El Cambio De Paradigma En La Concepción Del Retraso Mental: La Nueva Definición De La AAMR". *Siglo Cero*, 1.994, nº 153. 5-24.
- VERDUGO, M. A.: "Calidad De Vida Y Educación Especial. Aportaciones A La Nueva Definición De Retraso Mental De La Asociación Americana Sobre Retraso Mental (1992)". *Aula De Innovación Educativa*; 1995, (45): 11-14.
- VERDUGO ALONSO, M. A.; ARIAS MARTÍNEZ, B.: "Evaluación Y Modificación De Las Actitudes Hacia Los Minusválidos". *Revista De Psicología General Y Aplicada*; 1991, 44 (1): 95-102.
- VERDUGO, M.A.; CABALLO, C.: "Habilidades Sociales En Personas Con Deficiencia Visual", en VERDUGO ALONSO, M.A. (Dir). *Personas Con Discapacidad. Perspectivas Psicopedagógicas Y Rehabilitadoras.* S. XXI, 1.995.
- VERDUGO ALONSO, M.A.; GUTIÉRREZ BERMEJO, B.: "Retraso Mental Y Envejecimiento", en VERDUGO ALONSO, M.A. (Coor.): *Personas Con Discapacidad. Perspectivas Psicopedagógicas Y Rehabilitadoras.* S. XXI, 1.995. 789-826.
- VERDUGO, M. A.; BERMEJO, B. G.: *Retraso Mental: Adaptación social y problemas de comportamiento.* Madrid: Pirámide, 1998.
- VERNON, P.E.: "Ability Factors And Enviroment Influences". *American Psychologist.* 1.965. 20, 723-733.
- VERZA CASARES, J. A.; VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, A.; MOLERO PÉREZ, J.: "Análisis De La Evolución Organizativa De Un Centro De E.G.B. Ante La Integración Escolar". *Publicaciones Escuela Universitaria Del Profesorado De Melilla*; 1989, (16): 175-187.
- VICENTE, M. A.: "Las Unidades De Educación Especial Como Aulas De Apoyo". *Apuntes De Educación (Serie Dirección Y Administración Escolar)*; 1982, (7): 13.
- VICENTE, P.S.(de): "Nuevas Formas De Desarrollo Profesional Colaborativo". *Revista De Ciencias De La Educación*, 1.994a. 158, 189-203.
- VICENTE, P.S. (de): "Componentes Del Liderazgo Escolar". En L.M. VILLAR Y P.S. VICENTE (Dirs), *Enseñanza Reflexiva Para Centros Educativos*, Barcelona: PPU, 1994b.
- VICENTE, P.S. (de): "La Formación Del Profesorado Como Práctica Reflexiva". En L.VILLAR Y P.S. VICENTE (Coords), *Un Ciclo De Enseñanza Reflexiva*, Bilbao: Ediciones Mensajero, 1.995. 237-264.
- VIDA ESCOLAR: *Monográfico. Educación Especial.* Enero - Febrero. 1.980. Núm. 205.
- VYGOTSKY, L.S.: *El Desarrollo De Los Procesos Psicológicos Superiores.* Barcelona; Grijalbo, 1.978.
- VYGOTSKY, L.S.: *Obras Escogidas.* Madrid, Visor, 1990.
- VILLA, A.: "La Formación Permanente Del Profesorado En La Encrucijada". En A. VILLA (Coord), *Perspectivas Y Problemas De La Función Docente*, Madrid: Narcea. 1.988.
- VILLA, R.; THOUSAND, J.: *Restructuring For Caring & Effective Education.* Baltimore: Paul Brookes. 1992.
- VILLA, R.; THOUSAND, J.: *Creating An Inclusive School.* Alexandria: ASCD. 1995.
- VILLACORTA LUIS, P.: *El Servicio De Orientación En Los Centros De Educación Especial: Programación De Actividades Y Material De Apoyo Para El Profesorado De Educación Especial Y Preescolar*, Madrid, Escuela Española, 1989.
- VILLALBA, M.L.: "Un Programa De Entrenamiento En Habilidades Socio - Cognitivas Para Enriquecer La Autoestima En El Aula", en BONETT: *Problemas Psicológicos En La Infancia.* Promolibro. 1.992.
- VILLALVILLA GONZÁLEZ, M. C.; CARRO CRUZ, M. I. ; SUÁREZ ÁLVAREZ, M. L. Y OTROS: "La Integración A Través De La Investigación - Acción Y El Aprendizaje Cooperativo". *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*; 1993, (17): 79-93.
- VILLAR ANGULO, L.M.: *Formación Del Profesorado. Reflexiones Para Una Reforma*, Valencia, Promolibro.1.986.
- VILLAR ANGULO, L.M.: *Pensamiento De Los Profesores Y Toma De Decisiones.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1.986.
- VILLAR, L.M.: *Conocimiento, Creencias Y Teorías De Los Profesores*, Alcoy: Marfil. 1988.

- VILLAR, L.M.: *El Profesor Como Profesional: Formación Y Desarrollo Profesional*, Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad. 1.990.
- VILLAR, L.M.: "La Reflexibilidad Como Megacompetencia". En L.M. VILLAR Y P. DE VICENTE (Dir.). *Enseñanza Reflexiva Para Centros Educativos*, Barcelona: PPU, 1994a. 1-24.
- VILLAR, L.M. Y OTROS: *El Profesor Como Práctico Reflexivo En Una Cultura De Colaboración*. Granada - Sevilla: FORCE-GID. 1.992.
- VILLAR, L.M. Y VICENTE, P.S.: *Un Ciclo De Enseñanza Reflexiva*, Bilbao: Ediciones Mensajero. 1.995.
- VISEDO GODINEZ, J. M.: "Espacio Escolar E Innovación Educativa". *Apuntes De Educación (Serie Dirección Y Administración Escolar)*; 1990, (36): 10-12.
- VISLIE, L.: "Modelos De Integración En Otros Países. Noruega". *Cuadernos De Pedagogía*; 1984, 0120, 12: 0032-0036.
- VIU MORALES, J.: "La Atención Educativa A Los Alumnos Con Necesidades Especiales. Etapa 12 - 16". *Infancia Y Sociedad*; 1994, (25-26): 111-128.
- VOELTZ, L. M.: "Los Efectos De Interacción Estructuradas Con Compañeros Deficientes Severos En Las Actitudes De Los Niños". *Revista De Educación*; 1987, (Ext.): 217-232.
- VV.AA.: *La Atención Educativa De La Diversidad De Los Alumnos En El Nuevo Modelo Educativo "Documento A Debate"*, Sevilla: Junta de Andalucía. 1.994.
- VV.AA.: *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Narcea. 1.995.
- VV.AA.: "Todos En La Escuela O Escuela Para Todos". *Aula Libre*, 1.996. nº extraordinario, mayo, Granada: CGT.
- VV.AA.: *Enseñar Y Aprender En Una Escuela Para Todos*, MEC: Madrid, Centro de Desarrollo Curricular. 1.996.
- W.A.A.: "Seminario De Luxemburgo: Nuevas Tecnologías Y Minusvalía Mental. Transferencia De Medios", *Helios*, 1.991. 9,5.
- WAKEFIELD, T.: *Una Escuela Especial: La Educación De Los Niños Con Problemas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979.
- WALKER, R.: *On The Uses Of Fiction In Educational Research*. En SMETHERHAM, D. (Comp.). *Practising Evaluation*. Driffield: Nafferton. 1981.
- WANG, M. C.; BAKER, E. T.: "Mainstreaming Programs: Design Effects And Features". *Journal Of Special Education*, 1985, 19, 503-521.
- WANG, M.: "Mainstreaming Exceptional Children: Some Instructional Desing Y Implementacion Considerations". *The Elementary School Journal*. 1.981. 81 (4), 195-221.
- WANG, M.C.: *Atención A La Diversidad Del Alumnado*, Madrid: Narcea. 1.995.
- WANG, M.C.; KINDWALL, C.M.: "Individual Differences And School Learning Emvironments", *Review Of Research In Education*, 1.984. 11, 161-225.
- WANG, M.; REYNOLDS, M.; WALBERG, H.: "Rethinking Special Education". *Educational Leadership*. 1.986. 44, 1, 26-31.
- WANG, M.; REYNOLDS, M.: "Progressive inclusion: meeting new challenges in special education". *Theory into practice*. 1996. 35, 1, 20 - 25.
- WCEFA: "Rapport Final". *Conférence Mondiale Sur L' Éducation Pour Tous: Rèpondre Aux Besoins Éducatifs*. UNICEF: Nueva York. 1990.
- WARD, J.; CENTER, Y.; FERGUSON, C.: "Integration Of Children With Disabilities: Design Of A Naturalistic Study". ASHAMAN, A. S. (Ed.): *Integration 25 Years On. Monograph Nº.1. The Exceptional Child*. Fred and Eleanor Schonell Educational Research Centre, 1988, p. 249-259.
- WARD, J.; CENTER, Y.: "Integración De Niños Con Discapacidad Intelectual En Aulas Normales: Resultados De Un Estudio Naturalista". En FRASER, W.I. (Dir.): *Temas Clave En Investigación Del Retraso Mental*. S.I.I.S., Madrid 1.991. 388-400.
- WARD, J.; PARMENTER, T. R.; CENTER, Y. Y OTROS: "Principals' Attitudes Towards The Integration Of Children With Mild Intellectual Disabilities Into Regular Classes". En BERG, J. M.(Ed.): *Science And Service In Mental Retardation*. London. Methuen. 1987.
- WARNOCK REPORT. *Great Britain. Parliament. House of Commons. Special Educational Needs. Informe del Committee of Inquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. Londres. HMSO, 1978.
- WARNOCK, M.: "Encuentro Sobre Necesidades De Educación Especial". *Revista De Educación*, 1.987. Número Extraordinario, 45-73.
- WARNOCK, M.: "Informe Sobre Necesidades Educativas Especiales". *Siglo Cero*; 1990, (130): 12 - 24.

- WCEFA: *Rapport Final. Conférence Mondiale Sur L'éducation Pour Tous: Répondre Aux Besoins Éducatifs*, UNICEF: Nueva York. 1.990.
- WEDELL, K.: *Early Identification And Compensatory Interaction*. In R.KNIHTS; D. BAKKER. *Treatment Of Hyperactive And Learning Disordered Children*. Baltimore; University Park Press. 1.980.
- WEDELL, K.; ROBERTS. J.: "Special Education And Research A Recent Survey". *Special Education; Forward Trends*. 1.982. 9-3, pp. 19-26.
- WEINER, B.: *An Attributional Theory Of Motivation And Emotion*. New York; Springer Verlag. 1.984.
- WESTON, P.: "Aprender Significativamente: El Papel De La Evaluación Y Acreditación". *Siglo Cero*; 1991, (134): 17-19.
- WESTON, P.; MANGAN, C.: "Aprendiendo A Aprender: Ayudar A Los Alumnos A Mejorar Su Competencia Educacional". *Siglo Cero*; 1991, (134): 21-24.
- WHIPPLE, C.M.: *The Twenty-Fourth Yearbook Of The National Society For The Study Of Education*. University Of Chicago Press. 1925.
- WHITMAN, T.L.; SCIBAK, J.W.: "Behavior Modification With The Severely And Profoundly Retarded". En N.R. ELLIS (Ed.), *Handbook Of Mental Retardation*. Nueva Jersey; Earlbaum.
- WILCOX, B.; McDONNELL, J.; ROSE, H.; BELLAMY, G.T.: "Escuelas Secundaria "Norh Eugene", Oregon. Integración De Adolescentes Con Minusvalías Graves En El Sistema De Escuelas Públicas". En OCDE, *Integración Social De Los Jóvenes Minusválidos I*, 1.987. 545-578.
- WILCOX, K.: "La Etnografía Como Una Metodología Y Su Aplicación Al Estudio De La Escuela: Una Revisión". En VELASCO, H. M.; GARCÍA, F. J.; DÍAZ, A. (Eds.). *Lecturas De Antropología Para Educadores*. Madrid: Trotta. 1993.
- WILSON, EE; ALCORN, B.: "Disability Stimulation And Development Of Attitudes Toward The Exceptional". *Journal Of Special Education* 1969.3(3), 303-307.
- WITTROCK, M.C.: *Handbook Of Research On Teaching (A Project Of American Educational Research Association)*, New York-Londres; Mc Millan. 1.986.
- WOLCOTT, H. F.: "Posturing In Qualitative Research". En LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSLE, J. (Eds.). *The Handbook Of Qualitative Research In Education*. Nueva York: Academic Press. 1992.
- WOLFENBERGER, W.: *Vocational Preparation And Occupation*. En A. A. BAUMEISTER (Ed.), *Mental Retardation*. Chicago; Aldine. 1.967.
- WOLFENBERGER, W.: *The Principle Of Normalization In Human Services*. Toronto; National Institute On Mental Retardation 1.972.
- WOLFENBERGER, W.: "El Debate Sobre La Normalización", *Siglo Cero*, 1.986. 105, 12 - 28.
- WOODS, P.: *La Escuela Por Dentro. La Etnografía En La Investigación Educativa*. Barcelona. Paidós/M.E.C., (3ª reimpresión) 1995.
- WOODWARD, W.M.: *Piaget'S Theory And The Study Of Mental Retardation*, en ELLIS (Ed.) (1.979); pp. 169-195. 1.979.
- YIN, R. K.: *Case Study Research. Design And Methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications. 1984.
- YINGER, R.: *Investigación Sobre El Conocimiento Y El Pensamiento De Los Profesores. Hacia Una Concepción De La Actividad Profesional*. En VILLAR ANGULO, L.M. (Ed.): *Pensamientos De Los Profesores Y Toma De Decisiones*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. 1.986.
- ZABALA VIDIELLA, A.: "Del Curs Al Cicle. Organització Metodològica Per Àmbits D'intervenció". *Perspectiva Escolar*. 1.995. 198, 13-22.
- ZABALZA BERAZA, M. A.: "Educación Especial E Inadaptación Social". *Quinesia. Revista De Educación Especial*; 1983, (0): 19-28.
- ZABALZA, M.A.: *Diseño Y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea, 1.988.
- ZABALZA, M. A.; PARRILLA, A.: "La Organización Escolar Frente A La Integración". En *Actas De Las Jornadas De Estudio Sobre El Centro Educativo. Grupo De Investigación Didáctica*. Sevilla. 1990.
- ZABALZA, M.A.: "La Didáctica Como Perspectiva Específica Del Fenómeno Educativo". En A. MEDINA, M.L. SEVILLANO (COORDS). *Didáctica - Adaptación*, Madrid: UNED, 1.990. 171-200.

- ZABALZA BERAZA, M. A., ALBERTE CASTIÑEIRAS, J. R.: *Otros Espacios De Trabajo Pedagógico Con Sujetos Con Necesidades Educativas Especiales. Jornadas Internacionales Sobre Educación Especial Y Formación De Profesores (1991. Santiago De Compostela)*, Santiago de Compostela, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 1991, P 99-112.
- ZABALZA BERAZA, M. A.: *La Formación De Los Profesionales Para La Educación Especial*, Coruña, ACK, 1994.
- ZALDÍVAR BASURTO, F.: *Intervención Conductual En Un Caso De Déficit En Comportamiento Adaptativo*. En MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A.; MUSITU OCHOA, G. (Eds.). *El Estudio De Casos. Para Profesionales De La Acción Social*. Madrid. Narcea, S.A., 1995.
- ZALDÍVAR BASURTO, F.; RUBIO FRANCO, V.; MÁRQUEZ SÁNCHEZ, M.O.: *S.E.P.P. Sistema De Evaluación Para Personas Plurideficientes. Manual De Instrucciones Y Dossier De Evaluación*. Madrid, C.E.P.E., 1995.
- ZAMORA, E. M.: "El Futuro: Un Esfuerzo Conjunto, Una Responsabilidad Compartida". *Infancia Y Sociedad*; 1992, (17): 45-53.
- ZEICHNER, K.M.: "Alternative Paradigms Of Teacher Education". *Journal Of Teacher Education*. 1983. (3), 34, 3-9.
- ZEICHNER, K.M.: "Content And Context: Neglected Elements In Studies Of Student Teaching As An Occasion For Learning To Teach". *Journal Of Education For Teaching*. 1986. 12, 1, 5-24.
- ZEICHNER, K.: "Rethinking The Practicum In The Professional Development Schools Partnership", *Journal Of Teacher Education*, 1992. 43 (4), 296-307.

ANEXOS

ANEXO I: DOCUMENTOS TÉCNICOS DE LA EXPERIENCIA.

Alumno: _____

Contexto: _____

Fecha: _____ Hora: _____

Área de socialización, subárea de actividad lúdica y social y dimensión imitación

motora.

Criterios de observación	Frecuencias ¹
El alumno no colabora, no coopera o rechaza la ayuda, las instrucciones, etc.	
El alumno realiza la conducta con ayuda física o guía manual.	
Realiza el objeto con instrucciones verbales solamente.	
El niño sabe realizar la conducta pero necesita que se le recuerde, se le sugiera, se le solicite, etc. que lo haga.	
El alumno sabe realizar la conducta y además lo hace de forma autónoma o espontánea cuando viene al caso.	

Conductas a observar:

1. Imita movimientos amplios del cuerpo (ponerse de pie, andar, sentarse, etc.).
2. Imita movimientos de los miembros (dar una palmada, tocar un objeto, etc.).
3. Imita movimientos finos de las manos y dedos (sacar dedos, cerrar el puño, enseñar la palma de la mano, decir adiós, o decir cualquier palabra gestualmente).
4. Imita movimientos finos de las manos y dedos con objetos como coger objetos pequeños con la pinza, ensartar clavijas, hacer un puzzle, apilar cubos (ejercicios de Psicomotricidad final).
5. Imita movimientos de los órganos fonoarticulatorios como sacar la lengua, inflar las mejillas, soplar, etc.

¹ Nota: Cada vez que se observe una conducta se marca con el número identificativo de la conducta en la columna correspondiente y seguidamente se escribe "i" (inmediata) para indicar que la imitación ocurrió antes de transcurridos 5 segundos o "d" (demorada) si el inicio de la imitación ocurrió después de transcurridos 5 segundos.

Alumno: _____

Contexto: _____

Fecha: _____ Hora: _____

Áreas sensorial y comunicación. Subáreas visual, auditiva y lenguaje receptivo.

Dimensiones mirar o prestar atención visual, auditiva y seguimiento de instrucciones.

Criterios de observación	Frecuencias ²
El alumno no colabora, no coopera o rechaza la ayuda, las instrucciones, etc.	
El alumno realiza la conducta con ayuda física o guía manual.	
Realiza el objetivo con instrucciones verbales solamente.	
El niño sabe realizar la conducta pero necesita que se le recuerde, se le sugiera, se le solicite, etc. que lo haga.	
El alumno sabe realizar la conducta y además lo hace de forma autónoma o espontánea cuando viene al caso.	

Conductas a observar:

6. Mira espontáneamente a otras personas con frecuencia cuando se relaciona con ellas.
7. Mira al adulto cuando éste lo llama por su nombre.
8. Mira objetos próximos y distantes cuando el adulto se lo pide (“mira el / la _____” y se los señala.
9. Sigue instrucciones verbales acompañadas de gestos o indicios.
10. Sigue instrucciones desplazándose o moviéndose “cierra la puerta, tráeme aquello”, etc.

² Nota: Cada vez que se observe una conducta se marca con el número identificativo de la conducta en la columna correspondiente y seguidamente se escribe “i” (inmediata) para indicar que la conducta la realizó antes de transcurrir 5 segundos desde que se le dio la orden o una “d” (demorada) si se sobrepasaron los 5 segundos.

ESTADILLOS DE REGISTRO MENSUAL

Alumno: _____ Contexto: _____ Mes: _____

Días del mes

Conductas	Claves	Días del mes																															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Imita movimientos amplios del cuerpo (ponerse de pie, andar, sentarse, etc.).	A																																
	B																																
	C																																
	D																																
	E																																

Imita movimientos de los miembros (dar palmadas, tocar un objeto, etc.).	A																																
	B																																
	C																																
	D																																
	E																																

Imita movimientos finos de las manos y dedos (sacar dedos, cerrar el puño, decir adiós o cualquier signo gestual).	A																																
	B																																
	C																																
	D																																
	E																																

Imitar mov. Finos de las manos y dedos con objetos (ejercicios de psicomotricidad fina).	A																																
	B																																
	C																																
	D																																
	E																																

	A																															
	B																															
	C																															
	D																															

	E																															
--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Alumno: _____

Contexto: _____

Mes: _____

		Días del mes																														
Conductas	Claves	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Mira espontáneamente a otra persona cuando se relaciona con ella	A																															
	B																															
	C																															
	D																															
	E																															
Mira al adulto cuando éste lo llama por su nombre	A																															
	B																															
	C																															
	D																															
	E																															
Mira objetos próximos y distantes cuando el adulto se lo pide y se los señala	A																															
	B																															
	C																															
	D																															
	E																															
Sigue instrucciones verbales acompañadas de gestos o indicios	A																															
	B																															
	C																															
	D																															
	E																															
Sigue instrucciones desplazándose o moviéndose: "cierra la puerta", "trae aquello "	A																															
	B																															
	C																															
	D																															
	E																															

CUESTIONARIO PARA PADRES

1. ¿Te interesan los temas relacionados con la Educación Especial?. ¿Por qué?.
2. ¿Qué valoras como positivo de la Escuela Compartida?. ¿Por qué?.
3. ¿Qué valoras como negativo de la Escuela Compartida?. ¿Por qué?.
4. ¿Qué sugerencias o cambios introducirías en la Escuela Compartida?.
5. ¿Cómo crees que afecta este tipo de experiencias al rendimiento global de la clase?.
6. ¿Consideras que este tipo de experiencias influye en el mantenimiento del orden y clima social del aula?.
7. ¿Crees que tu hij@ escolarizad@ en un aula ordinaria se vería afectad@ en alguna faceta de su formación si en ella se diera cabida a una experiencia de este tipo?.
8. ¿Consideras que la educación del alumnado con nee debería llevarse a cabo exclusivamente en el contexto del centro específico?.
9. ¿Consideras conveniente la continuidad de la experiencia “Escuela Compartida?”. ¿Por qué?.
10. ¿Cuál es la función que han de desempeñar los padres de los alumn@s con o sin nee en un centro educativo?.
11. ¿Qué esperas para tu hij@ del centro educativo al que asiste?.
12. ¿Qué ha reportado para el centro educativo de tu hij@ la puesta en marcha de la experiencia “Escuela Compartida?.

CUESTIONARIO PROFESIONALES

1. ¿Te interesan los temas relacionados con la Educación Especial?. ¿Por qué?.
2. ¿Qué valoras como positivo de la Escuela Compartida?. ¿Por qué?.
3. ¿Qué valoras como negativo de la Escuela Compartida?. ¿Por qué?.
4. ¿Qué sugerencias o cambios introducirías en la Escuela Compartida?.
5. ¿Cómo crees que afecta este tipo de experiencias al rendimiento global de la clase?.
6. ¿Consideras que este tipo de experiencias influye en el mantenimiento del orden y clima social del aula?.
7. ¿Si fueras tutor de un aula ordinaria, atenderías voluntariamente en tu centro y aula a alumnado con nee intensivas o de centro específico?, ¿En qué condiciones?.

8. ¿Si fueras tutor de un aula ordinaria, qué recursos materiales extras crees que se necesitarían para atender en tu centro y aula al alumnado con nee?.

9. ¿ Si fueras tutor de un aula ordinaria, qué recursos humanos y profesionales extras crees que se necesitarían para atender en tu centro y aula al alumnado con nee?.

10. ¿Consideras que la educación del alumnado con nee debería llevarse a cabo exclusivamente en el contexto del centro específico?.

11. ¿Consideras conveniente la continuidad de la experiencia “Escuela Compartida?”. ¿Por qué?.

12. ¿Crees que el profesor tutor en los centros ordinarios tiene la preparación profesional para atender educativamente en su aula a cualquier alumno con nee?.

13. ¿Cuál es la función que han de desempeñar los padres de los alumn@s con o sin nee en un centro educativo?.

14. ¿ Si fueras tutor de un aula ordinaria, la asistencia del alumnado con nee a tu aula podría implicar una motivación y desarrollo profesional?. ¿Por qué?.

15. ¿En el caso de que participaras en una experiencia como la de la “Escuela Compartida”, crees

suficientes o susceptibles de mejora en tu centro y aula estos recursos:

- a. Asesoramiento psicopedagógico al profesorado

- b. Atención prestada por otros profesionales: profesores de audición y lenguaje, trabajador social, fisioterapeuta, educador, etc.

- c. Servicio de transporte adaptado a los alumnos de nee.

- d. Coordinación pedagógica entre el profesor de apoyo y el tutor.

- e. Materiales específicos para el alumnado con nee.

16. ¿Qué ha reportado para tu centro y aula la puesta en marcha de la experiencia “Escuela Compartida”?

CUESTIONES GUÍAS PARA EL DESARROLLO DE LAS ENTREVISTAS.

1.- ¿Qué implicaciones tiene la E.C. en tu trabajo?, o ¿la E.C. ha hecho que tu trabajo sea diferente?.

2.- ¿Qué repercusiones consideras que ha tenido la E.C. para tu aula, tu centro, tu alumnado... ?.

3.- ¿Consideras necesario tener una formación específica sobre la experiencia, para poder participar en ella?.

4.- Te gustaría mencionar alguna otra observación o hacer algún comentario personal sobre la experiencia. ¿Algo más que decir?.

ANEXO II: DOCUMENTOS ADMINISTRATIVOS DE LA EXPERIENCIA
FOTOCOPIADOS.