

TESIS DOCTORAL

Directores:

Joan Biscarri Gassió y Glòria Jové Monclús

**Actitudes y procesos de pensamiento
de los profesores de la Etapa Infantil ante
las diferencias de sus alumnos
y sus familias**

Una concepción preventiva

M. Àngels Marsellés Vidal

Universidad de Lleida
Departamento de Pedagogía y Psicología

CAPÍTULO 6

El diseño y los objetivos de la investigación

6.1. Presentación

En este apartado, se presenta el diseño de la investigación que se ha llevado a cabo mediante el grupo de discusión y las entrevistas con profesionales de la etapa infantil, y el cuestionario aplicado al total de la población de profesionales de la misma etapa y de nuestro contexto de estudio. Expondremos el planteamiento y los objetivos generales.

En primer lugar, describiremos la primera parte del estudio que se ha realizado con metodología cualitativa y utilizando técnicas de grupos de discusión y entrevistas. A continuación, presentaremos el estudio cuantitativo.

En el conjunto del estudio hemos creído oportuno combinar la utilización de métodos cualitativos y cuantitativos dada la complejidad que supone la valoración de las actitudes y los procesos de pensamiento de los docentes.

Para Clarck y Peterson (1986: 450), «el estudio sistemático de los procesos de pensamiento de los docentes, enfrenta a los investigadores con serios problemas técnicos, metodológicos y epistemológicos». Así mismo, Calderhead (1988: 34) afirma que «las estructuras de conocimiento de los profesores son complejas y el acceder a ellas, problemático».

Desde nuestro punto de vista y teniendo en cuenta las características de esta investigación, la combinación de ambas metodologías, nos permitirá obtener unos resultados complementarios y contrastados. Como sugieren diferentes autores (Roberts, 1982; Arnal, Del Rincón y La Torre, 1992; Arnal, 1997), la realidad educativa y social es tan compleja que ninguno de los dos modelos de investigación son suficientes por sí solos para explicarla.

Creemos, como Roberts (1982), que a pesar de las diferencias filosóficas existentes en los fundamentos de la investigación cuantitativa y cualitativa, ambas responden a funciones complementarias importantes en nuestros intentos de comprender los fenómenos educativos. Para Arnal (1997: 28), «en la investigación psicopedagógica se han aplicado técnicas cuantitativas y cualitativas según las exigencias del estudio planteado. Cada técnica aporta algo específico para una situación, un problema, unos fines y unos planteamientos objetivos».

De Miguel (1988: 76) plantea «como un camino posible ante la diversidad paradigmática, la complementariedad de los paradigmas positivista y naturalista, evitando polémicas estériles y estando abiertos a una posible alternativa que vendría dada en educación por el surgimiento definitivo y consolidación del paradigma para el cambio».

Aunque en la segunda parte de la investigación (análisis del cuestionario) se ha planteado mediante metodología cuantitativa, creemos necesario también la utilización de técnicas cualitativas porque, debido a las características de nuestro estudio, nos permitirán operar en *situaciones naturales* donde la realidad está constituida por *hechos observables y significantes* (símbolos e interpretaciones elaborados por el mismo sujeto mediante la interacción con los otros), donde los problemas educativos y sociales poseen un *carácter global*, poniendo el acento en la comprensión de los procesos desde las creencias, las reflexiones y los valores propios intentando captar la realidad como un todo unificado.

En esta metodología, la persona es el principal medio de *recogida de información*. El tipo de conocimiento que se pretende conseguir es el *conocimiento tácito*, convirtiéndolo en proposicional para que pueda expresarse de forma verbal.

Las *técnicas* a las cuales se puede recurrir para obtener información son muy variadas: entrevistas, observación participante, medios y recursos audiovisuales, documentos personales y oficiales entre otros.

La selección de la muestra no tiene el propósito de buscar la representatividad si no que la investigación cualitativa es *ideográfica* y se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta. La información obtenida puede ser reducida y transformada de formas distintas: cualitativa o cuantitativamente y su *exposición* puede ser definida como reunión organizada de información que nos permite extraer conclusiones. En cuanto al diseño de investigación, no existe una determinación previa si no que se desarrolla y evoluciona con el mismo proceso de investigación (Arnal, 1997: 30-31).

En el marco concreto de nuestro estudio, la utilización de la metodología cualitativa en una primera fase, nos ha sido de utilidad para acercarnos de forma directa y observable a una realidad intuida e hipotéticamente previsible pero no contrastada metodológicamente en el mismo contexto y desde la percepción de sus agentes activos: *Los profesionales de los dos ciclos de la etapa infantil y sus procesos de pensamiento y actitudes manifestadas ante la diversidad de su alumnado*. Ha tenido además una doble utilidad: a partir de las opiniones expresadas por los profesionales asistentes, elaborar el instrumento utilizado en la segunda fase del estudio que ha implicado la valoración de un cuestionario de opinión. El proceso de construcción de dicho cuestionario a partir de los objetivos planteados, teniendo en cuenta la valoración de los resultados del estudio cualitativo, la elección de la muestra, el procedimiento utilizado para su aplicación, la valoración y el análisis de los resultados finales.

Para el objetivo principal de nuestro estudio que es el de conocer las actitudes manifestadas por los docentes ante la diversidad del alumnado en las primeras fases de la educación, apostamos también por la utilización de la metodología cuantitativa (llamada también empírico-analítica o positivista) y aunque en las últimas décadas se cuestiona su incidencia y utilidad para la mejora de la calidad de la enseñanza y la práctica educativa (De Miguel, 1988, cit. en Arnal, 1997), en el trabajo que presentamos, la utilización de dicha metodología, nos permitirá objetivar y generalizar los resultados a una población más amplia.

6.2. El planteamiento y la finalidad de la investigación

En este apartado, presentaremos la finalidad y los objetivos generales que se persiguen en las dos fases que componen nuestro trabajo (estudio cualitativo y estudio cuantitativo); así mismo, indicaremos la complementariedad y la conexión existente entre ambas partes.

6.2.1. El diseño y el objetivo principal del estudio cualitativo

La primera parte de la investigación ha sido planteada como un primer punto de recogida de información que nos permitiera entrar en contacto directo con la realidad que deseábamos estudiar y comprender.

Nuestro interés se desarrolló a partir de las relaciones establecidas con algunas de las profesoras de Educación Infantil de nuestro contexto de intervención a través del Centre de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç (CDIAP) de la Comarca del Pla d'Urgell. Dichas relaciones tenían lugar a partir de la demanda de intervención por parte de nuestro servicio, en aquellos casos de alumnos en los que se detectaban factores de riesgo o alteraciones que podían ser indicadores de posibles dificultades en su posterior desarrollo.

Además, en dichos intercambios y a partir de las observaciones realizadas por las profesionales responsables, expresaban opiniones sobre otros alumnos que aunque no presentaban factores de riesgo o alteraciones en su desarrollo, eran percibidos por las docentes como alumnos con características individuales que generaban un tipo de atención o incluso de preocupación específica por parte de su tutora o del resto de docentes del centro. Desde nuestro planteamiento preventivo de las Necesidades Educativas que pueden presentarse en las primeras etapas de la educación, compartimos el supuesto manifestado por Ainscow (1995) según el cual, cualquier niño puede experimentar dificultades en la escuela.

En todos los casos tuvimos en cuenta sus opiniones y comentarios, en ocasiones de duda e inseguridad ante las dificultades que implica la atención educativa a los

alumnos «diferentes», incluso en estas etapas escolares más precoces y sus expresiones acerca de la influencia de las familias en el desarrollo de estos alumnos. En ocasiones, dichas expresiones, contenían apreciaciones que cuestionaban las prácticas familiares, como falta de normas, disciplina, conflictos intrafamiliares, etc.

Mayoritariamente, en estos intercambios se ponía en evidencia una demanda de apoyo y de acciones complementarias para atender de forma globalizada las necesidades de estos niños y sus familias. Las profesionales apelaban también a la falta de recursos personales y/o institucionales que hicieran posible mejorar la atención de aquellos alumnos con características diferenciadas en el entorno educativo.

Como nos dicen Del Carmen y Viera (2000: 68), en Educación Infantil pueden encontrarse a niños y niñas diferentes por muy distintas razones:

- Características personales de las madres y padres (falta de experiencia en la crianza, maternidad temprana, mucha actividad profesional, sobreprotectores, autoritarios, condescendientes...).
- Características personales de los niños y niñas (discapacidad, sobredotación, retraso madurativo, distintos ritmos y estilos de aprendizaje, hiperactividad, problemas de conducta, problemas de lenguaje, problemas en el desarrollo afectivo, grado de motivación...).
- Factores familiares (hijo único, familia numerosa, padres separados, exceso o falta de normas o normas inadecuadas en la familia, ausencia de alguno de los padres...).
- Factores socioculturales (movilidad geográfica, pertenencia a minorías étnicas, nivel socioeconómico, emigración...).

Desde la concepción preventiva, a la que otorgamos una trascendencia importante, creemos que los pensamientos, creencias y actitudes de los profesionales de la Etapa Infantil –además de los otros ámbitos de influencia: familiar, sanitario y social–, inciden de forma directa en el proceso de interacción y puede condicionar no sólo, la adaptación de los alumnos más precoces si no también su futuro desarrollo escolar y social. Por ello, estamos de acuerdo con Torres González (1997: 17) cuando nos dice que si atendemos a los factores evolutivos y psicopedagógicos de la Educación Infantil

y las razones que explican el nivel de desarrollo alcanzado por cada niño, las encontraremos en el proceso de interacción de éste con su entorno social y físico, a través de las condiciones que pongamos a su alcance. Por ello, debemos concienciarnos de que será necesario tener en cuenta las condiciones en las que se ha producido el desarrollo, tanto desde la perspectiva del propio niño como de su relación con el entorno porque serán estas condiciones, las que de alguna manera pueden ser el origen de posibles deficiencias.

Así mismo, Aguilar Montero (2000), al comentar los aspectos evolutivos y psicopedagógicos de la Educación Infantil, pone de manifiesto que, es en el proceso de interacción del individuo con su entorno social y físico y a través de las oportunidades que se le brinden, donde se encuentran las razones que explican el nivel de desarrollo alcanzado en el caso de cada niño. Es necesario analizar los componentes de esta interacción que pueden estar en el origen de lo que pueden llegar a ser necesidades educativas especiales.

Nuestro acuerdo compartido con los autores mencionados y nuestra relación con poblaciones infantiles (de cero a seis años) en sus contextos próximos de interacción, nos ha llevado a la necesidad de contrastar nuestros planteamientos previos, dentro del ámbito educativo y desde la visión de sus agentes activos, las docentes de la etapa infantil.

Creemos, como Villar (1988), que el profesor es un profesional de la enseñanza que debe estar equipado de competencias para las variadas funciones que tiene que representar en la cada vez más compleja situación social que tiene que vivir. Es por ello que cada vez más, la investigación educativa se preocupa por conocer como se desarrollan las acciones educativas de los profesores y los procesos de pensamiento que las sustentan. Actualmente, muchos estudios se realizan con metodología cualitativa de naturaleza etnográfica o interpretativa porque permite realizar una aproximación científica en el mismo campo de trabajo donde interactúan los protagonistas de la acción y en esta línea hemos situado nuestro trabajo.

Así mismo, desarrollaremos este estudio teniendo como marco de referencia los supuestos teóricos que conforman el paradigma del Procesamiento de la Información. Según este modelo, el procesamiento de la información del profesor tiene unos antecedentes internos (creencias, conocimientos...) y externos (expectativas de rol,

indicios) que lo determinan. Estos antecedentes influyen en los procesos cognitivos de los profesores y tanto los antecedentes como los procesos cognitivos, tienen consecuencias directas en la enseñanza (Marcelo, 1987).

Nuestro estudio pretende indagar a través de la citada metodología, sobre los procesos cognitivos y las percepciones de un grupo de profesionales en base a sus experiencias educativas y desde su entorno ordinario de acción, hacia estos alumnos precoces que presentan características diferenciadas del grupo de referencia, ya sea debido a factores de índole madurativa, social o cultural y psicológica.

Creemos importante que aquellos docentes que ejercen su actividad profesional en estas primeras etapas de la educación, *puedan reflexionar sobre sus propias creencias, permitiéndoles revisar su actividad y considerar la influencia de sus propias acciones no solamente en el proceso educativo de estos alumnos sino también, en su futuro desarrollo y adaptabilidad social. Estas consideraciones, no eximen por supuesto, de la gran influencia que se otorga a las actividades, creencias, pautas de crianza y en definitiva a la interacción y la modalidad de las relaciones entre el contexto familiar y el individuo sobre el desarrollo y el rendimiento escolar en la infancia (Vila, 1998; Cataldo, 1991; Shaffer, 1990; Oberman, 2001; Pérez Simó, 2001; Stern, 2000).*

Si partimos de que las influencias sobre el desarrollo en las primeras etapas de la vida dependen de la interacción del individuo con sus contextos más directos, estaremos de acuerdo en que la familia y el contexto escolar, comparten responsabilidades mutuas y por ello, se otorga mucha importancia a la relación entre la implicación de los padres en los centros educativos y la necesaria interacción entre éstos y los docentes (Henderson, 1989; Dowling y Osborne, 1996; Pérez Calvo, 2001; Goldschmied, 2002). *En este sentido, uno de los interrogantes que desea desvelar nuestro trabajo, es el de saber que piensan y cuales son las actitudes manifiestas de las docentes de esta etapa en relación al papel de los padres sobre el desarrollo y comportamiento de sus hijos y, más específicamente, cuando éstos presentan dificultades o características diferenciales en su desarrollo.*

Nuestro interés se fundamenta en los supuestos que explican la concepción de las Teorías Implícitas de los profesores (Marrero, 1993), teniendo en cuenta que éstas incorporan una dimensión de síntesis cognitiva flexible y ello las transforma en catalizador de las experiencias pedagógicas del profesor, no sólo en su dimensión individual y personal, sino también, de los aspectos sociales y contextuales.

Saber cuales son dichas Teorías Implícitas, nos puede dar a conocer si en esta primera etapa educativa los docentes y los padres, ya pueden encontrarse con dificultades en la interacción y colaboración mútua. Así mismo, valorar qué necesidades de recursos y formación se deberían tener en cuenta para promover unas relaciones familia-escuela infantil óptimas ya que, como nos dice Vila (1998), una de las funciones de la escuela es incidir en la mejora de las prácticas educativas familiares.

Es por todo ello, que el objetivo principal que persigue la primera parte de la investigación pretende,

Acercarnos al conocimiento de las actitudes, creencias y procesos de pensamiento que manifiestan los profesores de los dos ciclos de la Etapa Infantil en cuanto a las implicaciones educativas y sociales que comporta la atención a los alumnos «diferentes» a partir de la comunicación y la reflexión compartida.

«En nuestro país la introducción sistemática del enfoque cualitativo coincidió con la puesta en marcha de la Reforma Educativa, diseñada (al menos así se proclamaba en textos oficiales) más como un proyecto a construir desde la reflexión y la experiencia de los profesores, que como un programa elaborado por expertos que ha de ser implantado paulatinamente» (Bartolomé, 1992: 7).

Como señalan Jiménez y Vilá (1999), las tendencias actuales en investigación educativa, se orientan progresivamente hacia planteamientos y metodologías interpretativas y críticas que buscan dar respuesta a las situaciones cambiantes, inciertas y complejas que la enseñanza plantea. Según estos autores, las perspectivas reflexivo-críticas son más sensibles y coherentes con los planteamientos hasta el momento desarrollados en el marco de la educación en la diversidad y en cuanto a la metodología, se produce un aumento progresivo y significativo de los estudios de corte cualitativo sin que ello suponga el abandono absoluto de investigaciones experimentales.

Para Sánchez Palomino y Carrión Martínez (2002), el enfoque cualitativo se destaca por su funcionalidad y capacidad de explicar las realidades educativas presentes en el contexto de la Educación Especial.

Según Bartolomé (1992), la metodología cualitativa se halla en la encrucijada de los paradigmas actuales en investigación educativa y de hecho, lo que sobresale al aproximarnos a las revistas de investigación educativa en los últimos años, es la

existencia de un pluralismo paradigmático que Lather (1992: 89) resume en la tabla siguiente, como paradigmas que tienden a la búsqueda post-positivista:

Predecir	Comprender	Emancipar	Deconstruir
Positivismo	Interpretativo	Crítico	Post-estructural
	Naturalístico	Neo-marxista.	Post-moderno
	Constructivista	Feminista	Diáspora post-paradigmática.
	Fenomenológico	Específico a la raza	
	Hermenéutico	Orientado a la praxis	
	Interaccionismo simbólico	Participativo	
	Microetnografía	Freiriano	

TABLA 6.1. Paradigmas de corte post-positivista (Lather, 1992)

«Este pluralismo permite que puedan coexistir investigaciones que deberíamos situar dentro de la tradición positivista (o neo-positivista) con trabajos, cada vez más numerosos que se orientan básicamente a la comprensión en profundidad de los fenómenos. En algunos casos, las dos tradiciones se complementan y enriquecen mutuamente» (Bartolomé, 1992: 11).

Compartimos además, las afirmaciones de esta misma autora cuando nos dice que la comprensión de lo que ocurre en las instituciones educativas, en una época acelerada de cambios, puede ayudar a enfrentar con mayor profundidad los problemas y a facilitar la búsqueda de nuevas soluciones. Estamos de acuerdo además, en que las interpretaciones de las prácticas descubiertas pueden representar hipótesis emergentes, basadas en los mismos datos, que lleven a la extensión y ampliación de la teoría o a la construcción y fundamentación de una teoría nueva.

Dentro de la metodología cualitativa, podemos situar nuestro estudio en el enfoque Comprensivo de orientación interpretativa. Arnal (1997: 67) enfatiza la comprensión y la interpretación de la realidad desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y sociales estudiando sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación. Para Bartolomé (1992), lo que constituye el objeto de la

investigación cualitativa puede tener múltiples respuestas: comprender en profundidad conductas naturales, situaciones sociales, significados, procesos patrones, etc. Cada una de ellas impone de alguna forma modalidades específicas a la investigación.

En el marco de nuestro estudio, esta metodología, nos permite comprender las creencias, valores, expectativas, motivaciones que manifiestan los agentes educativos de la etapa infantil hacia los alumnos «diferentes» desde la perspectiva de sus miembros y teniendo en cuenta el contexto real en el que actúan.

Nuestro interés se centra en saber «lo que hay detrás» a través del punto de vista de los sujetos implicados y conocer cómo éstos profesores «ven» a sus alumnos cuando presentan características individuales que demandan no sólo unos recursos y un tipo de atención adaptada a sus necesidades, sino también una disponibilidad mental y emocional particulares. Según Woods (1979), los maestros se hallan sometidos a diversas presiones y obligaciones a las que no pueden escapar debido a su compromiso personal. Lo más típico es que resuelvan el problema mediante estrategias de supervivencia; éstas, permiten al maestro sobrevivir en su plaza pero no necesariamente facilitan la enseñanza; sin embargo, tal es la necesidad de autoestima profesional, que a menudo se las interpreta como estrategias de enseñanza.

6.2.2. El diseño y el objetivo principal del estudio cuantitativo

Como ya hemos planteado, la finalidad principal que perseguimos en el trabajo que presentamos, es el de *llegar a conocer los procesos de pensamiento y las actitudes manifiestas de los docentes de la etapa infantil de la Comarca del Pla d'Urgell, hacia la diversidad del alumnado o de los llamados alumnos «diferentes» y paralelamente, algunos aspectos vinculados con el contexto educativo, familiar y social de los mismos.*

La primera fase de esta investigación (estudio cualitativo), nos permitirá entrar en contacto con algunos aspectos de la realidad que deseamos conocer más ampliamente, mediante la utilización de metodología cualitativa aplicada a grupos de discusión y entrevistas en las que se fomentará el intercambio y la comunicación con los agentes educativos implicados.

Creemos, como Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, (1994: 116), que «el objeto de investigación es un complejo sistema de comunicación, que tiene lugar en un espacio institucional determinado donde se intercambian, espontánea e intencionadamente, redes de significados que afectan al contenido y a las formas de pensar, sentir, expresar y actuar de quienes participan en dicho sistema».

Este estudio, además de permitirnos crear un intercambio comunicativo que ha favorecido la reflexión y la revisión de las prácticas educativas de un grupo de docentes, nos puede ampliar los objetivos iniciales para que puedan contrastarse y generalizarse con una muestra más amplia de docentes. La naturaleza de los problemas que vamos a abordar, nos llevará a un nuevo planteamiento metodológico con nuevas técnicas e instrumentos que nos permitan generalizar y en cierta forma, concretar nuestro objeto de estudio.

Creemos suficientemente justificable la utilización de metodología cuantitativa para esta segunda fase porque aunque esta metodología no puede abordar los múltiples aspectos de la realidad educativa (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992), mantiene una visión objetiva y positivista de la realidad educativa y busca la generalización de los resultados a partir de muestras de población representativas.

Aunque somos conscientes de las restricciones que pueden llegar a imponer las técnicas cuantitativas en un estudio donde se pretende acceder al mundo conceptual de los individuos y a las redes de significados compartidos por los grupos y con ello, llegar a comprender la complejidad de los fenómenos educativos, creemos que el plantear dicha metodología a partir de una realidad contrastada previamente desde su contexto físico, psicosocial y pedagógico, puede actuar de forma complementaria, en la valoración de los resultados que se obtengan.

Es por todo lo anterior que en esta segunda parte del trabajo que presentamos, hemos utilizado la metodología cuantitativa mediante un cuestionario que se ha aplicado al total de la población de docentes de la etapa infantil de la comarca del Pla d'Urgell. Con ello, podremos estudiar los fenómenos identificando los aspectos comunes, las similitudes y los procesos convergentes, las propiedades de los fenómenos que se repiten en diferentes situaciones y contextos, de modo que de ellas puedan derivarse generalizaciones más transferibles (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1994).

Aunque la perspectiva Empírico-Analítica y las metodologías cuantitativas han predominado en las ciencias sociales hasta la década de los setenta, actualmente se cuestiona su aplicabilidad, utilidad y su tendencia a contemplar la educación de forma mecanicista (Keeves, 1988; De Miguel, 1988). Se considera también que ciertos ámbitos educativos son difíciles de observar sin distorsionarlos. Estos supuestos y otros que se han adjudicado a las limitaciones de esta metodología de investigación, pueden situar al investigador positivista en educación, en una irresoluble contradicción.

Desde nuestro punto de vista y en el contexto de nuestra investigación, la utilización de la metodología cuantitativa se nos ha hecho necesaria por diversas razones. En primer lugar y aún cuando la información que se obtenga en el estudio cualitativo y su posterior valoración nos pueda aportar una información importante para contrastar los objetivos iniciales, el número limitado de participantes tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas, presuponen una restricción que nos impide plantearnos cualquier tipo de generalización de dicha valoración. Ello, nos impide alcanzar la finalidad que comporta el planteamiento de este trabajo: *saber qué piensan los maestros de la Etapa Infantil de la Comarca del Pla d'Urgell acerca de la diversidad de su alumnado*. Ello, solamente es posible si podemos contar con un número suficientemente representativo de profesionales de esta etapa educativa que puedan manifestar sus opiniones y actitudes acerca de los alumnos «diferentes».

El planteamiento de los objetivos del estudio cuantitativo, proviene de las necesidades que originaron el mismo:

- a) *Necesidades derivadas de nuestra actividad profesional*. La relación existente entre los profesionales de la docencia de la Etapa Infantil y la autora de este estudio como psicóloga y coordinadora del CDIAP (ya explicitadas en el capítulo 5), nos ha fomentado la necesidad de «explorar en el contexto de pensamiento de los educadores y las educadoras que es el que otorga sentido a su actividad educativa» (Argos, 1999) y poder valorar los procesos de pensamiento y las actitudes de estas profesionales puesto que creemos, como Torres González (1997) y Aguilar Montero (2000), en la función preventiva y compensadora de la escuela infantil.
- b) *Necesidades derivadas de la revisión teórica* realizada sobre el tema que nos ocupa puesto que existen escasas investigaciones que hayan explorado los procesos

de pensamiento y las actitudes del profesorado de la etapa infantil hacia la diversidad del alumnado y menos aún aquellas que han sido planteadas desde una perspectiva preventiva, y contextualizada de esta etapa. Ello contrasta con los innumerables estudios, informes e investigaciones realizadas sobre el tema de las actitudes y procesos de pensamiento del profesorado en relación a la diversidad en cualquiera de las distintas etapas o ciclos de la educación formal (Larrivee y Cook, 1979; García Pastor y Villar Angulo, 1987; Feldman, Gernstein y Feldman, 1989; Coates, 1989; Illán, 1989; Thousand y Burchard, 1990; León, 1991; Pallisera y Fullana, 1992; Parrilla, 1992; Bender, 1995; Carrión Martínez, 1999; García Sales, 1998a,b; Arnaiz Sánchez, 2000; Garrido Landívar, 2001).

Según nuestro modo de entender, podríamos pensar que esta falta de interés, respondería a la idea implícita y generalizada de que las actitudes manifestadas de los profesores en esta etapa, tienen una mínima e irrelevante incidencia sobre los alumnos, o bien, que se ha aceptado de entrada, que dichas actitudes son incuestionablemente adecuadas.

- c) *Necesidades derivadas del planteamiento metodológico.* Puesto que el número de participantes en el estudio cualitativo es insuficiente para poder extraer unas conclusiones generalizables a toda la población que nos interesa conocer, se nos hace necesario utilizar un procedimiento de metodología cuantitativa que nos permita definir operativamente la variables de estudio y que las medidas sean fiables mediante la utilización de la estadística como instrumento de análisis e interpretación de datos (Popkewitz, 1988).

El objetivo principal de esta segunda parte de la investigación (estudio cuantitativo), es la de *averiguar si las opiniones expresadas por un grupo de profesionales de la Etapa Infantil de la Comarca del Pla d'Urgell acerca de la diversidad de su alumnado y de sus familias, pueden generalizarse a las que manifiestan todos los profesionales de la misma etapa y del mismo entorno geográfico.*

Para ello, y como veremos en los apartados siguientes, describiremos el proceso utilizado en cada una de las partes que componen esta investigación (estudio cualitativo y estudio cuantitativo), las muestras escogidas, los objetivos específicos, el análisis y la valoración de la información obtenida.

CAPÍTULO 7

Estudio cualitativo

7.1. Objetivos

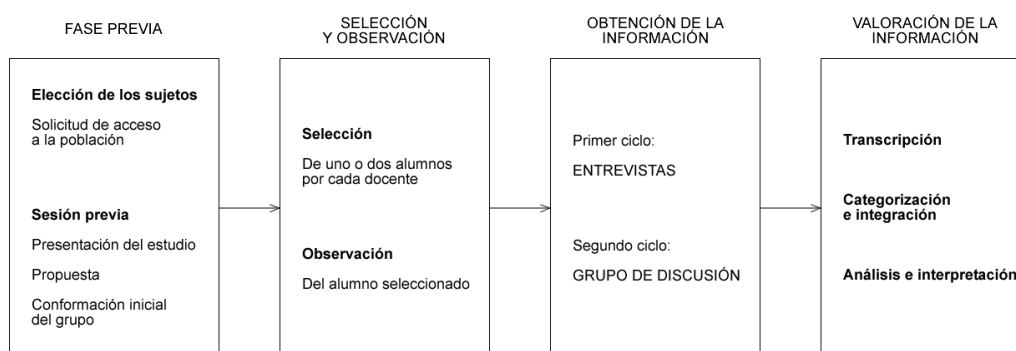
A continuación, vamos a formular los objetivos parciales mediante los cuales podremos dar respuesta a la finalidad del estudio cualitativo y que como hemos indicado en el capítulo anterior es la de *conocer las actitudes, creencias y procesos de pensamiento que manifiestan las docentes de la etapa infantil de nuestro contexto de estudio en relación a las implicaciones educativas y sociales que comporta la atención a los alumnos «diferentes» a partir de la comunicación y la reflexión compartida.*

- 1) Saber cual es su interés, motivación y/o circunstancias personales que les han llevado a ejercer en esta primera etapa escolar; el nivel de gratificación que perciben y la importancia preventiva que otorgan a la misma.
- 2) Conocer las características y los recursos del centro, del aula y de las propias docentes para llevar a cabo su acción educativa.
- 3) Valorar el posicionamiento mediante las actitudes manifestadas (cómo califican a los alumnos «diferentes») y las implicaciones (nivel de estrés que perciben) que tienen para los docentes la atención a dichos alumnos.
- 4) Conocer la relación que establecen entre las características de sus alumnos y las del contexto familiar al que pertenecen. Así mismo, saber como valoran la interacción entre familias/centro educativo/docentes y entre alumnos/contexto educativo.

- 5) Definir qué entienden los docentes por «diversidad» o «alumnos diferentes» a partir de sus creencias y de su experiencia.
- 6) Favorecer la acción educativa mediante la reflexión y la revisión de las actitudes y creencias expresadas; así como plantear estrategias y recursos posibles para complementar su actividad pedagógica.
- 7) Observar las diferencias entre las opiniones expresadas entre los profesores de 1er y 2º ciclo.
- 8) Reunir información en base a las opiniones expresadas, que nos permitan construir un cuestionario de actitudes para objetivar y poder generalizar los resultados obtenidos en una población más amplia.

7.2. El procedimiento y las fases del estudio

Antes de proceder a la descripción del proceso del estudio y con la finalidad de favorecer su comprensividad, vamos a presentar de forma esquematizada las distintas fases que hemos tenido en cuenta en la aplicación del estudio:



CUADRO 7.1. Fases de aplicación del estudio cualitativo (Marsellés, 2003)

A continuación describiremos el desarrollo del Estudio Cualitativo, tal y como se ha llevado a cabo y el procedimiento aplicado. Dado que en los apartados anteriores se han expuesto las cuestiones preliminares que han dado origen al estudio, así como el

modelo de investigación utilizado y las razones para su elección, procederemos a presentar los distintos apartados que se han tenido en cuenta en el proceso del estudio.

Antes de iniciar la exposición del proceso seguido en la aplicación, debemos hacer una aclaración: debido a motivos de funcionalidad y acceso a las docentes participantes, el estudio se inició con las del segundo ciclo y por ello éste ha sido el orden que se ha seguido en la presentación de las diferentes etapas del estudio. Aunque por razones de prioridad cronológica (1er ciclo, 2º ciclo), parecería más lógico empezar en el primer ciclo, hemos creído oportuno reflejar el proceso tal y como se ha llevado a cabo.

7.2.1. La elección de los sujetos y el contexto de la investigación

Se escogieron al azar tres centros de Educación Infantil de cada uno de los dos ciclos de esta etapa, ubicados en distintos municipios de la comarca.

Para los del segundo ciclo

Se solicitó la aprobación del director de cada centro para poder convocar a todos los profesores de la etapa infantil interesados, a un primer encuentro que tenía como objetivo, informar del planteamiento del estudio.

Previo al primer encuentro, se envió por escrito una carta de presentación dirigida a todo el profesorado de la Etapa Infantil de cada centro, explicitando las líneas generales del estudio y de la propuesta inicial para llevarlo a cabo (ANEXO 1). Creímos conveniente que el primer contacto con posibles participantes, se llevara a cabo en su mismo contexto para facilitar la asistencia y para que la primera interacción entre investigadora y sujetos fuera en un medio lo más natural posible para éstos.

Se realizó el primer encuentro en cada uno de los tres centros de 2º ciclo de E.I. en los que tuvo lugar la presentación del estudio y la propuesta inicial para desarrollarlo. Incluyó además:

- *Plantear el procedimiento a seguir en las próximas sesiones.* Mediante un grupo de discusión que expondría sus opiniones, en base a un guión general (ANEXO 2) que sería presentado en diferentes apartados, en cada una de la sesiones.

Entendiendo como un objetivo fundamental de los grupos de discusión «el estudio de las *representaciones sociales* (sistemas de normas y valores, imágenes asociadas a instituciones, colectivos u objetos, tópicos, discursos estereotipados, etc.) que surgen a partir de la confrontación discursiva de sus miembros» (Alonso, 1996: 6).

Se solicitó un requisito previo, la elección de uno o dos alumnos por parte de cada participante que desde su punto de vista, presentara características diferentes, en comparación al grupo. La aplicación del guión se realizaría en base a las observaciones de este alumno o alumnos por parte del profesor en diferentes situaciones del contexto escolar.

- *El número de sesiones, las fechas, el horario y el espacio donde se llevarían a cabo.* Se llegó a un acuerdo consensuado sobre el horario y el espacio de los posteriores encuentros del grupo que tendrían lugar de forma rotatoria en cada uno de los centros; este acuerdo surgió como una propuesta de la autora del estudio avalada por alguno de los docentes asistentes y siendo bien acogida por el resto. Ello, permitía que los miembros del grupo, pudieran conocer e interactuar en diferentes espacios y situaciones escolares. Aunque algún experto en el tema (Delgado, 1994), considera que el espacio físico es significativo y puede operar como una marca consciente o inconsciente en el grupo, se considera más aconsejable un marco neutro. En nuestro caso, se creyó aconsejable respetar el deseo del grupo.

La previsión en la periodicidad de las sesiones sería mensual a partir de la primera sesión de trabajo aunque este criterio podría modificarse en función de la disponibilidad del grupo. Dicha periodicidad se justificaba en el hecho de que las observaciones que aportarían sobre los alumnos escogidos, permitirían reflejar el proceso realizado, desde el punto de vista del profesor, a lo largo de un período escolar dilatado y comprendido entre los meses de Enero, en que ya se ha producido el proceso de adaptación escolar, a mayo-junio (al final del curso escolar). La duración de las sesiones se estableció en un tiempo que podría oscilar entre 90 minutos y dos horas —éste era el tiempo máximo disponible por la mayoría de las profesoras— y es el período utilizado normalmente para los grupos de discusión (Alonso, 1996).

- *La propuesta de un primer guión introductorio como base de contenido a desarrollar en la próxima sesión de trabajo. Se presentó un guión orientativo que nos permitiera canalizar el contenido discursivo y que facilitara acceder a una determinada información inicial contextualizada tanto en la realidad social y escolar de los componentes del grupo como en el tema y la finalidad del estudio. «El grupo de discusión tiende así a recrear en situaciones parcialmente controladas y pautadas una vivencia colectiva focalizada en una serie de temas deliberadamente seleccionados según un guión tentativo perfectamente modificable por el director de la discusión según ésta se desarrolla» (Alonso, 1996: 7).*

Contenido del guión presentado

Finalidad:

- Favorecer el conocimiento, la interacción y la reflexión compartida entre los integrantes del grupo a partir de:
 - La información aportada por cada uno de los miembros sobre las características generales del centro de pertenencia, así como las del propio grupo.
 - La reflexión personal sobre las circunstancias personales, motivación y expectativas, de cada una de las participantes, por las cuales ejercen en la etapa infantil.
- Presentar aquel o aquellos alumnos que han sido escogidos por cada profesor y sobre los cuales se centrarán sus observaciones.

Modalidad:

- Presentar a los alumnos desde el punto de vista de cada profesor. Explicar cuales son los rasgos característicos que han generado su interés y porqué lo consideran un «alumno diferente». Si es posible, describirlo teniendo en cuenta como ha evolucionado este punto de vista desde que conoció a cada uno de ellos hasta el momento actual.

- Aportar información sobre el entorno sociofamiliar de los alumnos, tanto si se ha obtenido indirectamente, como a través de los contactos directos con la familia.

Otras puntualizaciones:

- Se transmitió a las asistentes la necesidad de que la propuesta presentada fuera consensuada por todos los participantes; para ello y antes de iniciar la primera sesión de trabajo, se abriría un espacio para exponer las sugerencias que se creyeran oportunas.
- Se informó de la necesidad de utilizar técnicas de registro para complementar y facilitar la recogida de datos. Dichas técnicas se concretarían en la grabación de voz mediante cinta magnetofónica. Todos los participantes estuvieron de acuerdo en aceptar las grabaciones después de haber justificado su utilización y enmarcarlas en su contexto técnico. Para Ibáñez (1979), la presencia patente de cualquier tipo de registro es asimilada por el grupo como uno de los componentes de su situación real.

Acuerdos tomados con las profesoras del segundo ciclo

- La fecha y el centro donde se realizaría la primera sesión del grupo de discusión.
- Revisión y reflexión sobre el contenido del guión presentado y que sería utilizado en la próxima reunión.
- El compromiso de continuar participando en el estudio por parte de algunas asistentes en la sesión preliminar.

En base a los acuerdos tomados, presentamos la conformación inicial del grupo de profesores del 2º ciclo de E.I.

SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL (3-6 AÑOS)

Centro	Titularidad	Municipio	Núm. profesores	Nivel educativo
P	pública	capital comarca	4	P3, P4, P5, refuerzo
I	pública	capital comarca	1	P3
B	pública	otros	3	P3, P4, P5

TABLA 7.1. Número inicial de participantes del grupo de discusión

Para el primer ciclo

El primer encuentro con las profesionales de los centros de 1er ciclo de E.I. perseguía en principio los mismos objetivos planteados con los de 2º ciclo: Informar directamente del contenido del estudio, su finalidad, el proceso para su desarrollo y el compromiso de un grupo de participantes necesario para formar un grupo de discusión.

Como hemos mencionado en el capítulo anterior, respecto del funcionamiento diferenciado entre los dos ciclos de la etapa Infantil, algunas de estas diferencias se pusieron en evidencia en esta primera fase del estudio. Nos referimos a las dificultades expuestas por las representantes de los centros escogidos para conformar un segundo grupo de discusión para el 1er ciclo. Básicamente, los inconvenientes que se alegaron tenían relación con la poca disponibilidad de tiempo de estas docentes debido al horario más dilatado y diferenciado de atención en estos centros. Esto hacía prácticamente imposible, la coincidencia de un grupo mínimo estable como en los de 2º ciclo.

Existía además otro factor añadido, el número de docentes con disponibilidad para participar era de tres, del todo insuficiente si tenemos en cuenta que el tamaño mínimo aconsejable para formar un grupo de discusión se sitúa en cinco sujetos. La coincidencia de dichos factores impedía la formación de un segundo grupo de discusión.

En este punto hubimos de considerar la necesidad de aplicar una metodología complementaria en el planteamiento del estudio. Una vez aceptada la propuesta por las profesionales implicadas, se creyó oportuno realizar entrevistas semi-abiertas de forma individual en base a los mismos guiones que se utilizaría para el 2º ciclo, con las

adaptaciones necesarias en función de las particularidades de éstos centros y la edad de los alumnos. Hubimos de elegir un criterio pragmático en razón de las características de la población a la que nos queríamos dirigir.

Acuerdos tomados con las profesoras del primer ciclo

- Pactar un calendario y horario diferenciado con cada una de las participantes que se llevaría a cabo mediante dos entrevistas (en el primer y segundo trimestre restantes) de una duración aproximada de 90 minutos que se desarrollaría según el guión propuesto.
- Aceptación de las participantes de registrar dichas entrevistas mediante cinta magnetofónica.
- Compromiso de continuidad en el proceso del estudio.

A partir de los acuerdos tomados, presentamos la muestra elegida para aplicar el estudio previo en el 1er ciclo de la E.I. mediante la técnica de entrevista.

PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL (0-3 AÑOS)

Centro	Titularidad	Municipio	Núm. profesores	Nivel educativo
M	privada	capital comarca	1	2 años
T	privada	capital comarca	1	1 año
R	pública	otros	1	2 años

TABLA 7.2. Participantes en las entrevistas

La denominación de cada centro, mediante iniciales que corresponden al nombre de cada uno, se ha utilizado para su diferenciación preservando, a su vez, el anonimato.

Valoración de las muestras escogidas para el Estudio Cualitativo

Como podemos observar, intentamos que la elección de la muestra de sujetos, tanto del primero como del segundo ciclo, incluyera criterios de heterogeneidad. En cuanto a las

participantes del segundo ciclo, se incluyó una profesora de refuerzo dado que su situación diferenciada en relación a las tutoras de grupo, podía aportar ideas y reflexiones complementarias.

En cuanto a la tipología de los centros, cuatro de ellos, están ubicados en la capital de la comarca y los dos restantes (uno de cada ciclo), en otros municipios.

En relación con la titularidad, vemos que de los tres centros del primer ciclo dos son privados y solo uno público. En el 2º ciclo, los tres centros participantes son públicos aunque hubiera sido deseable que en los dos ciclos, se encontraran centros de ambas titularidades. Este criterio no pudo ser aplicado por razones de voluntariedad en la participación del único centro privado de este ciclo, que existe en toda la comarca (ver tabla 5.1).

Tampoco pudimos escoger participantes del género masculino y femenino puesto que todas las docentes de esta etapa excepto dos, son mujeres. En todo caso, nuestro criterio era que la elección de la muestra, incluyera diferentes características de centros y participantes aunque nuestro objetivo no pretendía responder a criterios estadísticos sino estructurales, es decir, que estuvieran representadas determinadas relaciones profesionales y sociales entre sus miembros.

Pero dado que es aconsejable que la elección de los grupos incluya también criterios de homogeneidad, como nos dicen Delgado y Gutiérrez (1994: 299), «todo grupo individualmente considerado, ha de combinar mínimos de heterogeneidad y de homogeneidad. Mínimos de homogeneidad para mantener la simetría de la relación de los componentes del grupo. Mínimo de heterogeneidad para asegurar la diferencia necesaria en todo proceso de habla».

En el estudio que nos ocupa, el criterio de homogeneidad que hemos tenido en cuenta, ha sido el de que todas las participantes fueran docentes en ejercicio en la misma etapa y en centros del ámbito comarcal en el que se ha desarrollado la investigación. Creemos que este criterio, era necesario para contextualizar el contenido de la información y las aportaciones que se realizaran. Para Alonso (1996: 15), «una homogeneidad básica es necesaria ya que de la heterogeneidad y dispersión absoluta no aparecería ningún sentido compartido y prototípico que pudiese ser aceptado como representativo por los miembros del grupo».

En cuanto al número inicial de participantes, podemos observar que fueron tres del 1er ciclo y ocho del 2º. Esta cantidad mantiene una cierta proporcionalidad con el número total de docentes de la comarca de cada uno de los ciclos; que eran 23 en primer ciclo y 48 en el segundo (ver tablas 5.1 y 5.2).

A modo orientativo, tomamos en cuenta la aportación de Delgado y Gutiérrez (1994) en relación a los grupos de discusión. Según estos autores, el número de actantes se sitúa entre los cinco y diez y éstos son los límites para que un grupo de discusión funcione correctamente. Añaden además que un grupo ha de estar constituido necesariamente por más de dos miembros. Con tres actantes tendríamos un grupo embrionario: las diferencias entre dos miembros se articulan sobre el tercero, pero exige que ninguno de los participantes se inhiba o quede excluido y algo similar ocurre si los actantes son cuatro. Cuando los componentes son cinco, los canales de comunicación entre sus miembros supera ya al número de éstos haciendo posible la relación grupal. Pero más allá de nueve, los canales son tantos, que el grupo tenderá a disgregarse en conjuntos de menor tamaño, con lo que se volverá inmanejable para el prescriptor.

En los grupos presentados, podemos ver que las consideraciones mencionadas, sólo se cumplen en el 2º ciclo con la participación de ocho docentes pero no así, en el primero en el que sólo contamos con tres participantes. Como ya hemos mencionado, esta diferencia en el número, ha condicionado el tipo de técnica a utilizar en la aplicación del estudio con las profesoras del 1er ciclo de la Educación Infantil.

7.2.2. La experiencia del investigador y sus roles en el estudio

En las actividades profesionales desarrolladas por la autora de este estudio, anteriores y paralelas al mismo, han tenido lugar intercambios frecuentes con docentes y otros profesionales de la educación vinculados a los centros de Educación Infantil del sector en el cual se ha realizado este trabajo. Dichos intercambios, tanto formales como informales, han sido de diversa índole y han tenido una incidencia más directa con las profesoras del 1er ciclo dada la vinculación existente a través del CDIAP mencionado anteriormente.

De forma resumida, exponemos los diferentes tipos de intercambio que se han llevado a cabo con las profesoras de cada uno de los dos ciclos:

Primer ciclo (0-3 años)

- Organización conjunta (investigadora-docentes) de actividades de formación y divulgación a partir de temas educativos de interés y dirigidas tanto a las propias docentes como a los padres de los alumnos.
- Recepción de información en casos de alumnos detectados en el propio grupo de cada tutora por presentar algún factor de riesgo o dificultad en el desarrollo.
- Observación conjunta de aquellos alumnos que se han detectado y que están en fase de seguimiento o tratamiento.
- Traspaso de información mutua y revisión del proceso en el desarrollo que están realizando determinados alumnos y que son objeto de seguimiento por parte de la investigadora en el contexto del CDIAP. Relativo a este aspecto, hacemos referencia al trabajo de colaboración que se realiza entre la autora de este trabajo y las profesionales de las escuelas infantiles de la comarca resumido en una aportación de Jové y Marsellés (2000).

Segundo ciclo (3-6 años)

La experiencia de la investigadora con las docentes de este ciclo, se ha caracterizado por un tipo de intercambios directos más esporádicos y puntuales. Ello, es debido principalmente, a la intervención del EAP de la zona, en los centros donde se imparte el segundo ciclo de la E.I. Puesto que los profesionales de estos equipos son los responsables del seguimiento escolar a los alumnos que presentan necesidades educativas, los intercambios y las actividades de coordinación entre el centro educativo y la autora del estudio (como coordinadora y psicóloga del CDIAP), se han realizado directamente con dichos equipos. Estos han actuado como intermediarios entre los tutores del segundo ciclo de la E.I. de aquellos alumnos que a su vez, eran atendidos por el servicio especializado.

En dichas actividades de coordinación, el profesional del EAP responsable de los alumnos que eran motivo de intervención, era el transmisor de las observaciones, comentarios y opiniones del profesor-tutor de referencia.

Sólo en algunos casos puntuales, tuvimos la oportunidad de contrastar directamente con algún tutor nuestras apreciaciones sobre determinados alumnos.

A partir de lo que hemos expuesto, podemos decir que en cuanto a la experiencia anterior de la autora del estudio con las participantes, ha sido claramente diferente entre las del 1er ciclo (con las que se ha producido de forma progresiva y continua) y las del segundo, que ha sido puntual y más esporádica. Esta situación que en principio ha podido suponer un cierto desequilibrio y algún inconveniente en el planteamiento del Estudio, ha resultado ser en cierta forma, un aliciente añadido puesto que para la autora, ha generado una mayor necesidad de conocimiento a una población de docentes (los del 2º ciclo de la E.I.) que aunque próxima, por la inherencia con el motivo del estudio, poco conocida en comparación con la del 1er ciclo con las que también nos ha motivado la necesidad de establecer unos intercambios que nos permitieran extraer una información sistematizada y situada en un contexto más objetivo y diferenciado de los intercambios habituales con estas profesionales.

En el proceso de este trabajo, las funciones de la investigadora se han ido realizando según las necesidades que se han planteado en las distintas fases. No se han adoptado unos roles predeterminados si no que éstos han ido cambiando y adaptándose a la dinámica generada en el grupo y teniendo en cuenta también las sugerencias y demandas de las participantes. Básicamente el papel adoptado con las participantes de los grupos, ha sido el de orientar y promover la discusión, adoptando una actitud centrada en el interés por comprender y aprender, intentando que la dinámica del grupo, se centrara más en los propios integrantes y no en torno a la figura del orientador como mero docente y transmisor de información.

A continuación vamos a presentar la descripción de las sesiones llevadas a cabo con las participantes para la obtención de la información que nos llevará a su análisis y valoración.

7.2.3. El proceso para la obtención de la información

A partir de este punto, presentaremos el proceso y la recogida de datos referidos a las sesiones llevadas a cabo con las participantes del 2º ciclo y posteriormente con las del 1º. Esta diferenciación se nos hace necesaria, en función de la distinción en la metodología utilizada con las de uno y otro ciclo explicitada en el apartado anterior.

Vamos a exponer la información atendiendo como criterio, un orden cronológico tanto en el proceso de cada una de las sesiones como en el período total en que se han realizado:

Docentes de segundo ciclo (3-6 años)

PRIMERA SESIÓN

Participantes:

Asisten todas las profesionales que se habían comprometido en la reunión de presentación. El grupo conformado era de 8 participantes (ver tabla 7.1).

Contenido:

- Presentación, entre si, de los miembros del grupo.
- Planteamiento y discusión del primer guión que será utilizado como base de la información a trabajar a partir de la próxima sesión.

Objetivo:

Ofrecer al grupo la posibilidad de expresar sus opiniones sobre la información planteada para discutir en grupo en cada una de las sesiones.

SEGUNDA SESIÓN

Participantes:

- Centro P: 1 profesora (nivel P3) (El resto de las profesoras de este centro que habían comprometido su participación, comunican que no les será posible asistir.)
- Centro I: 1 profesora (nivel P3)
- Centro B: 3 profesoras (niveles P3, P4, P5)

El número de profesoras participantes en esta primera sesión, determina un nuevo grupo de 5 profesoras que sería el mínimo necesario según Gil (1994) para configurar un grupo de discusión.

Configuración definitiva del grupo de participantes de 2º ciclo de la E.I.:

CENTRO	NÚM. PARTICIPANTES	NIVEL EDUCATIVO
P	1	P3
I	1	P3
B	3	P3, P4, P5

TABLA 7.3. Número definitivo de participantes en el grupo de discusión

Contenido:

Recogida de datos en relación a:

- Características del grupo-clase.
- Motivación y condicionantes de cada una de las profesoras para trabajar en la etapa Infantil.
- Presentar aquellos alumnos que han sido escogidos por cada profesora.
- Expresar su opinión en relación al contexto familiar de éstos alumnos.

Objetivo:

Fomentar la participación y la interacción de las participantes mediante la discusión, según el guión ofrecido en la sesión de presentación.

TERCERA SESIÓN**Participantes:**

Las participantes asistentes fueron las del grupo conformado en la sesión anterior.

Contenido:

Se estableció un diálogo sobre la percepción de las profesoras acerca del niño y su familia, teniendo en cuenta el guión de observación. Se presentaba en dos partes: Observaciones respecto al niño y respecto a la familia.

Objetivo:

Centrar la discusión del grupo, en base al guión presentado en la sesión anterior y que habrían utilizado en la interacción con sus alumnos y con las familias de éstos en las situaciones educativas habituales.

CUARTA SESIÓN**Participantes:**

Igual a las anteriores sesiones.

Contenido:

Observación de una actividad. Se desarrollaría en base a la observación de cada alumno, en el contexto de una actividad organizada por la profesora en el grupo-clase.

Objetivo:

Valorar la percepción de cada una de las profesoras participantes de aquel alumno o alumna escogido y sus respuestas y comportamientos en el marco de una actividad estructurada.

QUINTA SESIÓN**Participantes:**

Igual a las anteriores sesiones.

Contenido:

Se solicitó a las profesoras participantes exponer desde su punto de vista, el proceso realizado por cada uno de los alumnos, en los cuales se habían centrado sus observaciones desde el inicio del curso escolar.

Objetivos:

- Poder valorar (a partir de las opiniones de cada participante), los cambios producidos en aquellos alumnos observados en cuanto a maduración, interacción con los compañeros, la familia, y la propia profesora.
- Ofrecer la posibilidad a las participantes, de exponer sus demandas en cuanto a recursos necesarios para mejorar las condiciones de atención a la diversidad de su alumnado.

Docentes de Primer Ciclo (0-3 años)

A partir de los acuerdos tomados con cada una de las tres participantes de este ciclo en la reunión de presentación del Estudio Cualitativo, se llevaron a cabo dos sesiones de entrevista individual en el segundo y tercer trimestre del año en curso.

Como ya hemos explicitado anteriormente, el planteamiento para la obtención de la información con las docentes de este primer ciclo, se llevó a cabo mediante criterios diferentes que los utilizados en el segundo. Además de los motivos mencionados, creemos necesario destacar que el contexto de interacción entre la autora del estudio y estas profesoras, poseía unas características propias derivadas de un conocimiento más amplio, debido a las actividades conjuntas realizadas con anterioridad al estudio. Para Anguera (1985: 138), «el proceso de recogida de datos se orienta hacia una búsqueda que en la mayor parte de los casos resulta sumamente interesante sobre la existencia de patrones de conducta los cuales se refieren a la aparición regular de acciones, eventos o comportamientos que se manifiestan ordenados de forma similar y relacionados con uno de ellos considerado como preeminente por tener un carácter de desencadenante o iniciador de una serie».

Esta situación nos permitió una mayor flexibilidad en la modalidad de obtención de la información y que nos llevó a considerar la técnica de entrevista como la más adecuada para esta parte del estudio, entendiendo como técnica de entrevista un medio para obtener información de carácter pragmático, de cómo los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales (Delgado y Gutiérrez, 1994). Aunque originariamente esta técnica ha sido utilizada en investigación sociológica y «de hecho, es la técnica más usada en las investigaciones sociales y la que sin duda ha contribuido más a los logros de la sociología empírica» (Seusch, 1974: 266), nos ha sido útil también en esta parte del estudio que presentamos.

En el contexto de nuestra investigación utilizaremos la técnica de entrevista como «una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental del entrevistado sobre un tema definido» (Grele, 1990, cit. en Delgado y Gutiérrez, 1994).

Antes de exponer el proceso en la aplicación de las entrevistas realizadas en nuestro estudio, debemos tener en cuenta algunos aspectos relacionados con la naturaleza de la técnica de entrevista y que enlazan y se ajustan a las características de las que nosotros

hemos utilizado. Según las aportaciones de Sierra (1994: 351-352) «la entrevista a pesar de su finalidad científica no deja de suponer una relación social y que por tanto también actúa en ella, el mecanismo social descrito. Este mecanismo puede comprometer la finalidad de la entrevista que es la de obtener respuestas personales, no sugeridas y veraces, que se ajustan a la realidad del entrevistado. Además, como el entrevistador ocupa una cierta posición preeminente, es posible que en algún modo imponga al encuestado sus propias opiniones y actitudes. Consecuencia de todo ello es que los entrevistadores han de tener en cuenta esta interacción para neutralizarla en lo posible en cada caso en concreto, e interpretar según ellas los resultados».

En relación a los distintos tipos de entrevista que pueden utilizarse, «pueden ser más o menos estructurados y elaborados pero todos ellos, pretenden indagar en las diferentes representaciones, en el pensamiento y en las actitudes, superando las verbalizaciones inmediatas y habituales, buscando los puntos críticos, las teorías implícitas, los planteamientos latentes, los procesos contradictorios en las propias creencias y esquemas mentales, así como en las relaciones entre el pensamiento y los modos de sentir y el pensamiento y los modos de actuar» (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1994: 127).

Sierra (1994) nos habla tanto de la entrevista estructurada, formal o con cuestionario, como de los diferentes tipos de entrevista sin cuestionario o no estructuradas. En éstas no existe un cuestionario al que se tenga que ajustar estrictamente el entrevistador, solamente se le indican, además del objeto y fin de la investigación, los diversos puntos sobre los que interesa que obtengan información de los entrevistados. Por tanto, queda en todo caso a su arbitrio, el número y tipo de preguntas a realizar y el orden y modo de formularlas. Este tipo de entrevista se emplea, sobre todo, en los estudios exploratorios, previos a investigaciones proyectadas, para obtener un conocimiento básico, del que se carece, de la población y el campo de la investigación.

En el caso de las entrevistas que hemos realizado, el planteamiento estaría más acorde con el segundo tipo que hemos citado aunque matizando, podríamos definir las como entrevistas semi-estructuradas porque aunque no se ha utilizado un cuestionario, el contenido estaba orientado por un guión de temas enlazados que se ha podido adaptar a las necesidades y al contexto de cada entrevistada.

Vamos a presentar a continuación el proceso de las entrevistas realizadas atendiendo en primer lugar a la periodicidad y posteriormente al contenido de la información y los objetivos que se perseguían.

- Previo a la realización de las entrevistas, se informó personalmente de las características del estudio a cada una de las futuras entrevistadas. Además se estipularon, de forma pactada, el calendario, los horarios y el espacio de cada sesión.
- Las entrevistas fueron realizadas con cada una de las profesoras de cada centro de forma individual en dos períodos diferenciados en el mismo curso escolar. La primera tuvo lugar entre los meses de enero-febrero (inicios del segundo trimestre) y la segunda en junio-julio (finales del tercer trimestre).

Los criterios que se consideraron al plantear dicha periodicidad, tuvieron en cuenta:

- Que hubiera transcurrido un espacio de tiempo suficiente desde el inicio del curso para garantizar la máxima adaptación de los niños y niñas al centro.
 - Que cada profesora contara con el suficiente conocimiento de las características y necesidades de cada niño.
 - Que el tiempo transcurrido entre la primera y segunda entrevista, realizadas con cada una de las profesoras, fuera el necesario para que cada una de las entrevistadas, pudiera valorar los cambios ocurridos, tanto respecto al niño observado, como a su contexto.
- El contenido de los temas tratados en las sesiones de entrevista, con las docentes de 1er ciclo, tenía como base, el que fue presentado en los guiones utilizados en los grupos de discusión de docentes del 2º ciclo. con las oportunas adaptaciones, necesarias tanto por las diferencias en las técnicas utilizadas (grupos de discusión y entrevistas), como por las características del contexto educativo (1er y 2º ciclo de la Etapa Infantil). Debemos añadir además que la utilización de las entrevistas de forma individual, nos llevó a una mayor flexibilización en la aplicación en el orden de los distintos apartados de los guiones; no obstante, ello no ha supuesto impedimento alguno para recopilar la información necesaria en base a los objetivos planteados para el Estudio Cualitativo.

A continuación, expondremos los aspectos más significativos del contenido de la información tratado en las entrevistas y que fue el mismo para las tres profesionales de primer ciclo que participaron en el estudio:

PRIMERA ENTREVISTA

Contenido:

Básicamente, se centraba en presentar la situación personal y profesional, las características del centro y de los niños y niñas escogidos para la observación.

Objetivos:

- Comentar las circunstancias particulares, motivación y expectativas por las cuales están ejerciendo en esta etapa.
- Informar de las características del centro al cual pertenece cada docente así como las del propio grupo-clase.
- Presentar aquel alumno que ha sido escogido por cada docente y sobre el cual se centrarán sus observaciones.

SEGUNDA ENTREVISTA

Contenido:

Se centró el núcleo de las entrevistas en todos aquellos aspectos observados en los niños y en su contexto de interacción durante el período transcurrido desde la primera entrevista.

Objetivos:

Informar de las observaciones realizadas en base al guión propuesto y que incluían:

- Observaciones sobre el niño y su interacción en el contexto escolar.
 - Observaciones sobre la familia.
 - Observación en una actividad estructurada.
-

Hemos creído necesario describir de forma detallada el proceso utilizado en la recogida de la información puesto que actualmente en la investigación cualitativa en el ámbito educativo, el principal interés se ha desplazado a una mayor responsabilidad en su utilización y un estudio deliberado de las particularidades que deben cumplirse: como se lleva a cabo la recogida, como se almacenan, particionan y analizan los datos y como podrán integrarse los resultados obtenidos, con lo que dejará de experimentarse una cierta sensación de vacío (Huberman y Miles, 1983).

7.3. El análisis de la información obtenida

No existe una vía definida y clara que proponga la forma de valorar los datos obtenidos en estudios cualitativos. Los procedimientos utilizados son de tal variedad y singularidad que en ocasiones resultan genuinos no ya de la disciplina o de la tradición en la que nos situamos sino del propio investigador, que ha llegado a configurarlos a partir de una experiencia acumulada de trabajo con esta tipología de datos y de acuerdo con su propio estilo como investigador (Gil, 1994). Para Taylor y Bogdan (1986: 159), «todos los investigadores desarrollan sus propios métodos para analizar los datos cualitativos».

De cara a la configuración de un «diseño cualitativo», ejerce un peso indudable la falta de cánones de procedimiento o reglas específicas de decisión para el análisis de los datos (Huberman, 1981), así como una cierta imprecisión en la medida, debilidad en la generalización, cierta vulnerabilidad y dudas acerca de la forma en como debe llevarse a cabo la consideración del contexto (Miles, 1979).

Recordando que los datos cualitativos consisten en *descripciones detalladas* de situaciones, eventos, sujetos, interacciones y conductas observadas, citas directas de sujetos acerca de sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos (Patton, 1980), es evidente que darán lugar a registros narrativos sin una predeterminación a categorías estandarizadas como las respuestas múltiples preparadas para cuestionarios o tests.

Las consideraciones anteriores nos generan la necesidad de reducir la incertidumbre al realizar el análisis de la información obtenida. Para ello, hemos creído oportuno basarnos en los postulados de Gil (1994) y en los de Miles y Huberman (1984), según los cuales el análisis cualitativo de los datos representa planificar actividades dirigidas a la reducción de datos, presentación y extracción de conclusiones.

En primer lugar se han transcrito literalmente las informaciones obtenidas de los grupos de discusión reduciendo los datos textuales a través de los procesos de segmentación, codificación y categorización.

Para la segmentación, hemos considerado unidades aquellos fragmentos que expresan una misma idea y la división en unidades se ha realizado bajo un criterio temático y que ha comportado la codificación de forma simultánea. Consideramos que la unidad

es un fragmento que puede tener una amplitud variable y no tiene porqué coincidir con las intervenciones individuales; además una unidad puede cabalgar entre las intervenciones de dos o más participantes.

Respecto a la categorización de los datos existen diferentes concepciones; Del Rincón (1995) postula que la categorización es un intento progresivo de agrupar la información en base a ciertos criterios definidos previamente. La información recogida se agrupa en torno a unos conceptos denominados categoría, el conjunto de las cuales forma un sistema de categorías que ha de reunir las condiciones de exhaustividad y exclusividad.

En el contexto de nuestro estudio, las categorías que se han definido para realizar el análisis de la información, y que presentamos a continuación, se han elaborado de forma inductiva a partir de la información recogida, asignando un código a cada una de ellas que nos ha permitido clasificar y distinguir más rápidamente cada una de las unidades de información.

DEFINICIÓN DE CATEGORIAS

Código Definición

ACTI	Tipo de actividades y respuesta de los alumnos según hayan sido planteadas.
ADA	Sobre cómo ven las docentes la adaptación y el proceso realizado por los alumnos en el grupo y en el centro.
CAR	Características generales del grupo clase. Número y tipo de alumnos. Referencias a la homogeneidad y heterogeneidad del grupo.
COOP	Referido a la importancia que se otorga a la cooperación, acuerdos, relaciones y trabajo en equipo de todos los miembros del centro para atender la diversidad.
DIVE	Relativo a las actitudes manifestadas a favor o en contra de la diversidad del alumnado como idea general.
ESP	Consideraciones sobre la estructura, condiciones físicas, materiales y espaciales del aula y demás espacios del centro.
EST	Manifestaciones referentes al nivel de estrés y angustia que puede generar la atención hacia aquellos alumnos con características diferenciadas del grupo.
ETI	Sobre la tendencia que puede existir entre el profesorado de adjudicar etiquetas y clasificaciones a los alumnos diferentes y si dicha tendencia puede condicionar el proceso educativo.
FAM	Referido a las manifestaciones sobre si existe la necesidad de tener más estrategias y recursos para poder interactuar y trabajar de forma positiva con las familias de los alumnos y especialmente de aquellos que presentan dificultades.
FOR	Como valoran su propia formación para poder atender la diversidad de sus alumnos.
GEN	Manifestaciones acerca de la suficiencia o insuficiencia de recursos propios y externos para atender la diversidad del alumnado.
GRAT	Expresiones acerca del nivel de gratificación que les aporta trabajar en esta etapa.
INT	Qué piensan sobre la aceptación/no aceptación por parte de las familias de la integración de alumnos diferentes en los grupos educativos de sus hijos.

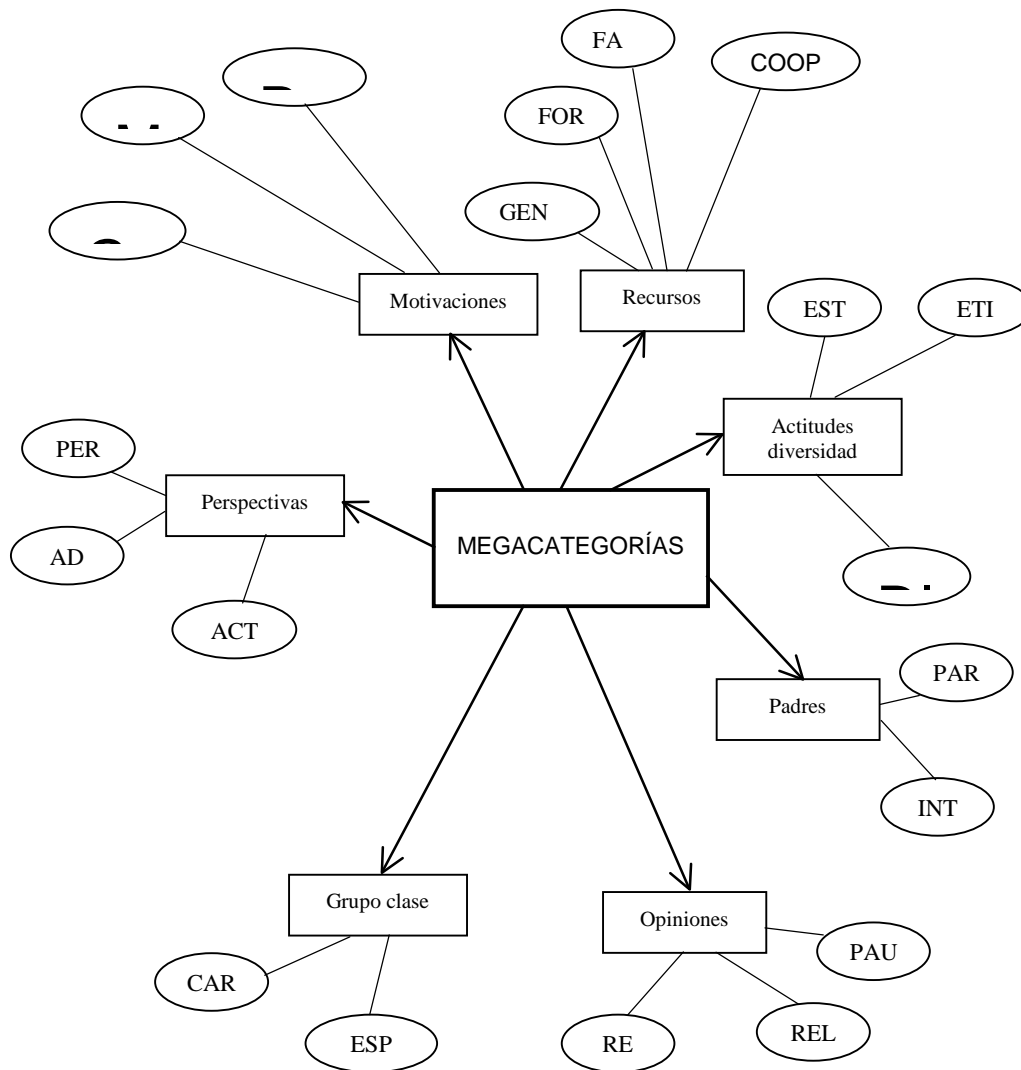
MOT	Acerca de las motivaciones y circunstancias personales y profesionales que les han llevado a trabajar en esta etapa.
PAR	Descripciones acerca de las características y aspectos sociales de las familias.
PAU	Opiniones expresadas acerca de los planteamientos, criterios, estilos, interacción y pautas de la familia en relación a la crianza y educación de los hijos.
PER	Motivos, perspectivas y puntos de vista de las profesoras hacia aquellos alumnos que consideran «diferentes» dentro de su grupo.
PREV	Importancia preventiva que otorgan a la incidencia educativa en esta etapa.
RE	Relación e interacciones entre los alumnos considerados «diferentes», el grupo de iguales y la profesora.
REL	Opiniones manifestadas sobre el tipo de relaciones que se establecen entre el profesorado y las familias de los alumnos.

TABLA 7.4. Definición de categorías del estudio cualitativo (Marsellés,2003)

Con el objetivo de conectar las categorías entre sí y teniendo en cuenta los puntos comunes en cuanto al contenido de la información, hemos diferenciado varios núcleos temáticos o megacategorías que nos serán de utilidad en el momento de facilitar la posterior interpretación de los datos obtenidos.

Presentamos a continuación las megacategorías resultantes (ver cuadro 7.2):

- *Motivaciones.* Se incluyen aquellos aspectos referidos a las circunstancias personales y profesionales que han llevado a las profesoras a ejercer en la etapa Infantil; asimismo, aquellas concepciones o creencias que comportan una valoración positiva de la misma. Dentro de esta categoría se incluyen las siguientes categorías: PREV, MOT, GRAT.
- *Recursos.* Hace referencia a todos aquellos apoyos (materiales, personales, formativos...) tanto individuales como institucionales que mejoran y hacen posible la atención a la diversidad. Las categorías que se incluyen: GEN, FOR, FAM, COOP.



CUADRO 7.2. Mapa de categorías y megacategorías (Marsellés, 2003)

- *Actitudes.* Se refiere a todas aquellas opiniones manifestadas en relación a la atención de los alumnos «diferentes» en contextos ordinarios y las implicaciones que comporta para el profesorado. Incluye las categorías: EST, ETI, DIVE.
- *Padres.* Recoge los aspectos relacionados con las descripciones de las profesoras sobre las características sociales y tendencias culturales y educativas de las familias del alumnado de esta etapa. Las categorías que incluye son: PAR, INT.
- *Opiniones.* Incluye los puntos de vista expresados en relación a los criterios educativos y las pautas de interacción de las familias de los alumnos diferentes y su incidencia sobre los propios hijos y el centro educativo. Las categorías incluidas son: PAU, REL, RE.

- *Grupo Clase*. Se refiere a los aspectos que inciden en las características del grupo y en las condiciones físicas, materiales y espaciales donde se desarrolla la actividad educativa. Las categorías son: CAR, ESP.
- *Perspectivas*. Son todas aquellas manifestaciones relativas a las características individuales de los alumnos «diferentes»; sus necesidades, comportamientos y adaptación desde la perspectiva y el punto de vista de las profesoras. Incluye las categorías: PER, ADA, ACT.

A partir de este punto, vamos a proceder al análisis de la información obtenida tanto del grupo de discusión (con las docentes de segundo ciclo) como de las entrevistas (con las del primer ciclo).

Dicho análisis, se llevará a cabo realizando la contrastación y ejemplificación de cada una de las categorías presentadas con aquellos comentarios, frases, aclaraciones y afirmaciones recogidas y directamente relacionadas con el tema que nos ocupa.

Con el objetivo de exponer con la mayor claridad y veracidad la información obtenida, nos permitiremos citar literalmente algunas aportaciones de las participantes. En base a estas aportaciones, hemos escogido aquellos comentarios más relevantes para los objetivos de nuestro estudio y que han sido incluidos y numerados según el orden en que se presentan, en el cuestionario de opinión.

En la exposición de las valoraciones obtenidas, el contenido discursivo seguirá el mismo orden en el que se han presentado las megacategorías y categorías resultantes.

Dentro de la megacategoría *Motivaciones*, y en relación a la categoría PREV (PREVENCIÓN), se expresa la idea de que es importante la acción educativa en estas primeras edades, porque aquellos niños que presentan algún problema o situación de riesgo pueden mejorar o compensar sus dificultades.

Citando literalmente algunas afirmaciones de las participantes:

«... Fins i tot en aquells nens que tenen algun problema, si es treballa bé, poden millorar molt.»

«Crec que el que facin els nens en aquestes edats és molt important per al seu futur.»

«Aquí ja saps que hem tingut nens amb problemes o que eren més lents que els altres i tot i que al principi estaven una mica encasellats, poc a poc milloraven.»

[docentes de primer ciclo]

«Crec que poder treballar en aquesta etapa té importància per a prevenir problemes més endavant.» [C.2] *

«Seria millor poder comunicar-te amb aquests pares [se refere a los padres que no colaboran] perquè això milloraria en els nens la seva adaptació i el seu desenvolupament.»

[docentes de segundo ciclo]

Si analizamos el contenido de estas afirmaciones, podemos ver que tanto las docentes participantes de primer ciclo como las del segundo otorgan un grado alto de importancia a la acción educativa en estas edades como factor de prevención.

También observamos que en el segundo ciclo se expresa la incidencia de la familia como aspecto influyente, mientras que en el primero se cita el valor del «trabajo bien hecho» (desde el centro) como un factor preventivo.

Dentro de la misma megacategoría *Motivaciones*, hemos incluido también aquellas afirmaciones de las docentes en las cuales explicitan los motivos que las han llevado a trabajar en esta etapa (MOT). Si analizamos todas las informaciones recogidas, podemos ver que existen puntos de vista y circunstancias diversas ante esta situación y según expresan las docentes del segundo ciclo:

«Jo estic bé a P3, però ara m'agradaria canviar. Abans havia estat en altres escoles amb nens d'infantil però eren unitàries, això és diferent...»

«Ara, estic treballant en aquesta etapa per circumstàncies més que per motivació. [C.1] Sempre havia estat a segona etapa i no m'havia plantejat mai el parvulari perquè... a segona etapa molt bé però per a mi arribar a parvulari era difícil i aleshores per qüestions de plaça, vaig haver d'agafar l'opció de treure'm una segona especialitat.»

* Todos los comentarios señalados han sido escogidos para construir el cuestionario de opinión.

«Estic en aquesta etapa perquè vaig arribar l'última i em va tocar. La meva especialitat són les matemàtiques de primària.»

Según las opiniones manifestadas por las entrevistadas del primer ciclo, pudimos apreciar en todas sus afirmaciones que los motivos que habían influido para trabajar en esta etapa eran debidos básicamente a su predisposición personal hacia los niños de estas edades, como podemos apreciar en alguna de sus afirmaciones:

«A mi des de sempre m'havien agradat els nens petits...»

«Fa tants anys que hi treballo, que no puc ni pensar a dedicar-me a altres edats. Faig el que sempre he volgut fer.»

Enlazando el contenido discursivo dentro de esta megacategoría *Motivaciones* se puso de manifiesto otro tema relacionado que hemos categorizado como GRAT y que incluye aquellas expresiones acerca del nivel de gratificación que manifiestan las participantes al trabajar en esta etapa.

Si analizamos las afirmaciones recogidas podemos ver que la mayoría de las profesionales entrevistadas se sienten gratificadas por trabajar en esta etapa, aunque en las del segundo ciclo aparecen algunos elementos en su discurso en los que se manifiestan dudas y/o inseguridades. Podemos apreciarlo en los siguientes comentarios:

«Ja saps que fa molts anys que hi treballo i per a mi sempre ha estat molt gratificant perquè crec que aquesta etapa és més gratificant per al mestre perquè els nens petits són més receptius que els altres.» [C.11]

[docente de primer ciclo]

«Estic molt bé, estic contenta, jo estava acostumada a P5 i hi ha diferència perquè a P5 ja són més autònoms i aquesta diferència la trobes al començar, però ara P4 ja m'agrada, hi estic a gust; de moment, P3 encara em fa por.»

«Molt bé, però tot té els seus avantatges i els seus inconvenients; la segona etapa estava molt bé però ara que estic a parvulari ja m'he adaptat encara que penso que estar a cicle mitjà també m'agradaria.»

[docentes de segundo ciclo]

Si realizamos una valoración global de la información resultante de la megacategoría *Motivaciones* en la que se han incluido las categorías PREV, MOT y GRAT analizadas en los párrafos anteriores, podemos contrastar el objetivo 1 de los presentados en el estudio: *Saber cuál es su interés, motivación y circunstancias personales que les han llevado a ejercer en esta etapa escolar; el nivel de gratificación que perciben y la importancia preventiva que otorgan a la misma.*

Como hemos podido observar, en relación a los motivos que les han llevado a ejercer en esta etapa, nos encontramos con situaciones personales y profesionales diferenciadas con una tendencia más acentuada en las del 1er ciclo a manifestar una mayor motivación personal. En cambio en las del 2º ciclo, se apuntan más motivos circunstanciales.

Por otra parte, podemos decir que tanto las docentes de primer como de segundo ciclo de la Etapa Infantil conceden un valor preventivo importante a esta etapa. Podemos valorar además, que las docentes manifiestan sentirse gratificadas de trabajar con niños pequeños aunque esta percepción se muestra de nuevo, más claramente, en el primer ciclo que en el segundo.

Otro tema que nos interesaba indagar mediante la aplicación del Estudio Cualitativo es aquél que hace referencia a todos aquellos apoyos o recursos, tanto materiales como personales y formativos, bien sea de las propias participantes o institucionales, que mejoran y hacen posible la atención a la diversidad. El contenido discursivo obtenido se ha presentado como la megacategoría *Recursos*. Dentro de ésta, valoraremos la información obtenida en las diferentes categorías que la integran.

En la categoría GEN hemos incluido todos aquellos fragmentos de conversación o comentarios en los que las participantes manifestaban su opinión acerca de aquellos recursos (de índole general) propios o externos con los que cuentan para dar respuesta a la diversidad en sus aulas.

Si tenemos en cuenta las expresiones manifestadas, valoran como insuficientes los recursos disponibles para atender la diversidad:

«Tenim pocs recursos per atendre la diversitat.» [C.5]

[docente de segundo ciclo]

Este comentario fue avalado por el resto de las participantes del grupo.

En relación a este mismo tema, las entrevistadas del primer ciclo no aludieron a una falta de recursos desde una concepción general, sino que hicieron referencia a aspectos concretos que analizaremos en las siguientes categorías, como FOR, en la cual incluimos la valoración de su propia formación como un recurso necesario para atender la diversidad. Citamos alguna de las expresiones realizadas:

«Jo he trobat a faltar la informació i la formació sobre altres cultures, conèixer els seus costums. Potser això ho hauríem de treballar més en els nostres estudis.»

[docente de segundo ciclo]

En este momento, fue introducida por parte de la entrevistadora la siguiente cuestión: *¿Creéis que la formación de los profesionales para atender la diversidad es adecuada?* Ante la direccionalidad de la pregunta alguna de las respuestas obtenidas y asentida por otros miembros del grupo fue:

«Actualment, tots els mestres compten amb la formació adequada per poder treballar amb alumnes de característiques molt diverses en una mateixa aula.» [C.6]

«Jo crec que tinc la preparació suficient per poder atendre alumnes diferents a la mateixa aula.» [C.13]

En estos comentarios podemos ver que las docentes manifiestan poseer una formación suficiente y adecuada si se plantea como idea general.

Otro aspecto comentado con las participantes y directamente relacionado con los Recursos disponibles es el que hemos categorizado como FAM porque se refiere a las opiniones de las docentes sobre sus propios recursos para interactuar con las familias de sus alumnos y especialmente con las de aquellos que presentan dificultades.

En este sentido, las manifestaciones expresadas de forma generalizada por las participantes de ambos ciclos desvelan claramente una insuficiencia o inadecuación de

recursos o estrategias para establecer interacciones positivas con los padres de sus alumnos y especialmente con los de aquellos que presentan alguna dificultad, aunque en algún caso se manifiestan opiniones contrarias. Podemos contrastar esta valoración mediante los comentarios recogidos:

«... Hauríem de tenir més coneixements sobre les famílies i els seus problemes, i sobretot quan són de fora perquè costa més d'entendre'ls.»

[docente de primer ciclo]

«Crec que els mestres hauríem de tenir més estratègies per a poder interactuar amb la família de tots els nens, sobretot amb aquells que tenen més dificultats.» [C.28]

[docente de segundo ciclo]

«Crec que l'escola ha afavorit molt aquesta nena. En aquest cas, crec que els recursos que he tingut per a implicar els pares amb l'escola han estat suficients.» [C.20]

«... Penso que és una mare a qui li aniria bé tenir suport de fora perquè nosaltres, aquí a l'escola, no tenim recursos suficients per a implicar i poder treballar algunes coses amb els pares.»

[docente de primer ciclo]

Dentro de la categoría COOP hemos incluido todos aquellos comentarios y expresiones que se referían al valor y grado de importancia que las entrevistadas otorgaban al trabajo en equipo y a las relaciones entre los distintos miembros del contexto educativo para favorecer la atención a la diversidad. Además, pretendíamos conocer el nivel de colaboración que existía en los diferentes centros de las entrevistadas.

De los comentarios analizados en relación a este tema, nuestra valoración nos lleva a interpretar que las entrevistadas desean mayores niveles de cooperación entre el grupo de docentes. Otras aportaciones nos manifiestan un buen nivel de relación y acuerdo con los demás miembros del centro. Podemos observar estos supuestos en los comentarios expuestos a continuación:

«Cal que tots els mestres estiguem d'acord i mantinguem bones relacions entre nosaltres per atendre millor la diversitat.»

[docente de primer ciclo]

«A mi, el fet de mantenir unes bones relacions amb la majoria de companys del centre em facilita la tasca educativa amb el meu grup.» [C.26]

[docente de segundo ciclo]

Si realizamos una valoración de toda la información extraída de la megacategoría *Recursos* y las categorías que la conforman, llegamos a plantearnos algunos supuestos, con los cuales podemos contrastar el objetivo núm. 2 de los que se han formulado en el planteamiento de este estudio: *Conocer las características y los recursos del centro, del aula y de las propias docentes para llevar a cabo su acción educativa.*

En primer lugar, se manifiesta una tendencia de las docentes a expresar poca satisfacción con los recursos generales de que disponen para atender la diversidad. Dicha insatisfacción se manifiesta tanto en lo relativo a recursos de índole general o institucional como a los propios, sobretodo en aquellos referidos a formación específica para establecer colaboración con las familias, primordialmente con las de aquellos alumnos «diferentes».

En algún caso, se muestran satisfechas con las propias estrategias para implicar a las familias, aunque en algunas de las aportaciones expresan lo contrario, sobretodo en aquellas en las que han de atribuirse una inadecuación de la formación recibida para atender la diversidad. Esta tendencia se percibe tanto en las docentes de primero como de segundo ciclo.

Por otra parte, también expresan deseos de mejorar el nivel de colaboración y trabajo en equipo entre los miembros del centro. Debemos remarcar, no obstante, que en algún caso manifiestan haber tenido algún tipo de ayuda para atender la diversidad, aunque dichas ayudas fueran insuficientes desde su punto de vista, como podemos observar en el siguiente comentario:

«És un grup-classe problemàtic aquest any i sort que tinc una persona de reforç que m'ajuda perquè, si no, no m'én sortiria perquè tinc nivells molt baixets, però només tinc ajut una hora al matí i una hora a la tarda.»

[docente de segundo ciclo]

A continuación, vamos a valorar toda aquella información recopilada para indagar en torno al tema de las *actitudes manifestadas hacia la diversidad* por las docentes participantes en el estudio previo. Éste es un tema clave en el contexto de nuestro estudio y representa el núcleo de la información que deseamos contrastar.

Con el objetivo de enlazar el contenido discursivo en el grupo, fue planteada por la investigadora la siguiente cuestión: *¿Creéis que mantener unas actitudes positivas puede compensar la insuficiencia de recursos para atender la diversidad?* Tanto las asistentes en el grupo de discusión como las entrevistadas en el primer ciclo asumieron positivamente este supuesto. Con el objetivo de contrastarlo de forma generalizada, fue reformulado e incluido como ítem del cuestionario:

«Les actituds positives del mestre/a poden compensar la manca de recursos per fer front a la diversitat.» [C.7]

[docente de segundo ciclo]

En el grupo de discusión con las maestras de 2º ciclo se planteó un debate entre las participantes del que extraemos el siguiente comentario:

«Jo crec que si els mestres tenim actituds positives cap a aquests nens que tenen més dificultats, podem influir perquè siguin ben acceptats pels altres.»

[docentes de segundo ciclo]

Dado que el concepto de actitud tiene unas connotaciones amplias y aplicables a muy diversas situaciones, en el estudio que presentamos, lo hemos acotado en tres categorías relacionadas con la información que deseamos obtener.

La categoría EST, con la cual denominamos todas aquellas expresiones que se refieren al estrés y malestar que puede ocasionar la atención a la diversidad.

Alguna de las expresiones que hemos tenido en cuenta:

«En aquestes edats, tots són diferents i això és normal. El que ens angoixa més són els que tenen problemes.»

[docente de primer ciclo]

«Quan hi ha nens amb característiques molt diferents del grup, això provoca situacions d'estrès i angoixa als mestres.» [C.3]

«Tinc set nens molt conflictius, tinc una classe molt difícil aquest any. Vull dir que estic bastant angoixada.»

[docentes de segundo ciclo]

Entendemos, a partir de las expresiones manifestadas, que ya en estos primeros niveles educativos los profesionales experimentan malestar cuando han de atender grupos diversificados en los que se encuentran niños o niñas con dificultades y ello se manifiesta en ambos ciclos.

En la categoría ETI, hemos agrupado aquellas manifestaciones referentes a la tendencia que puede existir en contextos educativos de clasificar o etiquetar a aquellos alumnos «diferentes».

Hemos destacado algunas expresiones que ponen en evidencia este supuesto:

«Alguns porten l'etiqueta des del principi i ja no se la treuen.»

«N'hi ha alguns que si tenen algun trastorn en aquests primers anys, ja queden etiquetats per sempre a l'escola.» [C.4]

[docentes de primer ciclo]

Otras tendencias que aparecen en las manifestaciones de las docentes son aquellas que llevan a concebir y mantener una misma idea sobre un alumno a partir del concepto inicial que se ha formado sobre el mismo o bien aquellas que tienden a encasillar o condicionar el proceso educativo de los alumnos con necesidades educativas. En relación a estos supuestos, recogemos los siguientes comentarios:

«De vegades, als mestres ens passa que mantenim la mateixa idea sobre un nen que la que ens havíem fet al principi quan el vam conèixer.» [C.12]

«Moltes vegades sense adonar-nos-en, els encasellem i això pot influir en el seu procés escolar.» [C.18]

«Quan pensem que un nen és incapaç d'assolir uns determinats objectius educatius, estem condicionant en part aquesta possibilitat.» [C.14]

[docentes de segundo ciclo]

Con la presentación de la categoría DIVE, pretendíamos valorar aquellas aportaciones en las que se expresaba de forma explícita la actitud favorable o contraria a la «Atención a la Diversidad» desde una concepción general. Para ello, planteamos la siguiente pregunta: *¿Qué pensáis de que cada vez con mayor frecuencia asistan niños diferentes en el mismo grupo?* Ante dicha cuestión, las manifestaciones generales expresaron opiniones favorables:

«Per a nosaltres, tenir nens amb necessitats i característiques molt diferents en un mateix grup és positiu i més enriquidor tant per als nens com per a tots.» [C.27]

[docente de primer ciclo]

«Tenir nens molt diferents en un mateix grup és complicat perquè cada un necessita una atenció diferent, però és bo per altres coses.»

[docente de segundo ciclo]

En el análisis anterior hemos partido del supuesto que los docentes tienden a expresar actitudes favorables ante la diversidad cuando se plantea como idea general y menos favorables cuando se plantea desde la propia implicación, para ello, quisimos indagar sobre el posicionamiento de las docentes hacia la aceptación de la diversidad mediante una cuestión directa de índole general y compararla con aquellas opiniones expresadas a partir de situaciones concretas de Atención a la Diversidad que requieren un compromiso e implicación personales, como por ejemplo las que se analizan en la categoría EST, en la que tanto las docentes de 1er ciclo como las del segundo manifiestan que la atención a la diversidad comporta estrés. La valoración de este supuesto nos permite contrastar el objetivo núm. 3: *Valorar el posicionamiento mediante las actitudes manifestadas (cómo califican a los alumnos «diferentes») y las implicaciones (nivel de estrés que perciben) que tiene para las docentes la atención a la dichos alumnos.* Podemos observar que por una parte se muestran favorables a la diversidad, pero por otra, opinan que atender niños «diferentes» (a partir de su propia experiencia) comporta situaciones estresantes.

En la megacategoría *Pares* se han incluido todos aquellos comentarios en los que las docentes expresan su opinión acerca del contexto familiar de los alumnos. La información resultante se ha agrupado en las categorías: PAR, INT.

La categoría PAR recoge las descripciones acerca de las características y aspectos sociales de las familias, tanto desde el punto de vista de familia en general como las referidas a la de cada alumno. Uno de los temas que se han puesto de manifiesto a partir de las opiniones expresadas, es que los docentes de esta etapa establecen una relación directa entre las características de los alumnos y las de la familia a la que pertenecen y conceden una importancia casi exclusiva a la influencia de la familia sobre la conducta y el desarrollo. Incluso en algún caso, llegan a aceptar que el conocer las características de algunas familias puede influir en la percepción que tengan de estos alumnos.

«Moltes vegades el concepte que es va formant un mestre sobre un nen està en part influït per allò que coneix i pensa sobre la seva família.» [C.21]

[docente de segundo ciclo]

En algún caso, las docentes expresan autoconfianza para influir positivamente en que las familias mejoren la educación hacia sus hijos.

Otros comentarios realizados:

«... els nens que veig així, més agressius, que peguen o que tenen conductes com empènyer, doncs de vegades això son models familiars a imitar. Normalment, en aquestes edats la influència de la família és la més decisiva.»

[docente de primer ciclo]

«... és una família amb una situació totalment desestructurada perquè, per començar, el nen ja no coneix ni el pare.»

«Jo crec que l'escola i els mestres podem influir perquè les famílies millorin les pautes educatives vers els seus fills.» [C.9]

[docentes de segundo ciclo]

Otra de las apreciaciones que hemos podido observar es que los docentes tienden a categorizar a los diversos miembros de la familia de sus alumnos:

«... bé, el que passa és que aquesta mare és molt tímida. Li costa molt de parlar i jo crec que per això aquesta nena és molt vergonyosa.»

«Aquesta mare és molt tradicional [en referència a una família àrabe]; l'altre dia parlava amb ella i li vaig dir: "I tu com l'educaràs?" I va dir: "Jo, si puc, tapada com vaig jo".»

[docentes de segundo ciclo]

Los procesos de pensamiento valorados y las actitudes manifestadas en relación a las características de las familias nos hacen ver una tendencia similar en las docentes de 1er y de 2º ciclo y nos permiten contrastar en parte el objetivo núm. 4: *Conocer la relación que establecen las docentes entre las características de sus alumnos y las del contexto familiar al que pertenecen. Asimismo, saber como valoran la interacción entre familias/profesionales del centro educativo y entre alumnos y contexto educativo.*

En la categoría INT hemos tenido en cuenta aquellas opiniones referidas a la actitud de las familias para aceptar a los alumnos con dificultades en los grupos de sus hijos. En este sentido, las docentes creen que los padres, generalmente aceptan la integración siempre y cuando ello no comporte problemas a sus hijos. Podemos apreciar este supuesto en el siguiente comentario:

«Home, a mi no se m'han queixat mai; així, en general, jo crec que els accepten, però si passa alguna cosa, com que un nen li faci mal a un altre, aleshores sí que es queixen.»

[docente de primer ciclo]

Para las docentes de 2º ciclo, la aceptación por parte de las familias de los niños «diferentes» en las aulas de sus hijos tiene otras connotaciones:

«La majoria de pares no diuen res, però es nota que a molts no els agrada i pateixen pels seus fills.»

«Jo crec que a alguns pares els sembla que no podem cuidar prou bé els seus fills.»

«A mi em sembla que aquestes famílies que no tenen cap problema; en general, els costa d'acceptar que hi hagi nens amb dificultats a la mateixa aula que els seus fills.» [C.17]

[docentes de segundo ciclo]

En este punto, hemos podido apreciar diferencias en el posicionamiento entre las docentes del primer y del segundo ciclo. Por parte de las primeras, se percibe un posicionamiento más flexible que las del segundo, en relación a las actitudes de los padres hacia los alumnos «diferentes», cuando asisten a las mismas aulas que sus hijos.

A partir del discurso iniciado sobre el contexto familiar, el contenido de las conversaciones fue discurriendo hacia diferentes temas vinculados con el mismo. Hemos podido apreciar un interés especial y una cierta preocupación de las docentes por todo aquello relacionado con los padres y con el entorno familiar de sus alumnos. Este interés se puso de manifiesto en el gran número de aportaciones realizadas.

Algunas de dichas aportaciones, han sido incluidas en la megacategoría *Opiniones*. En ella, se analizan todos aquellos puntos de vista expresados en relación a los criterios educativos y las pautas de interacción de las familias y su incidencia sobre los propios alumnos y el centro educativo. Asimismo, se valora también el punto de vista de las participantes sobre las interacciones que se establecen entre los alumnos considerados «diferentes», el grupo de iguales y la tutora. Dentro de esta megacategoría, iremos analizando las categorías que hemos establecido y podremos contrastar otros aspectos incluidos en el objetivo núm. 4.

En primer lugar, la categoría PAU, en la que tenemos en cuenta todas aquellas opiniones acerca de los planteamientos, criterios, estilos educativos y pautas de interacción de las familias en la crianza y educación de los hijos.

Una de las opiniones generalizadas entre las participantes es la que se refiere a aquellos alumnos que presentan alteraciones en el comportamiento. Según las docentes, éstas se relacionan con sobreprotección o falta de límites educativos de los padres. Presentamos alguna de las opiniones manifestadas en este sentido:

«Perquè no et fan cas, o perquè peguen o empipen els altres. Aquests nens estan molt consentits pels pares i això costa molt.»

«Aleshores, nens amb dificultats... més aviat tinc bastants nens consentits, perquè estan molt mimats a casa i això repercuteix a l'escola.»

[docentes de primer ciclo]

«El nen es mostra molt exigent quan demana una cosa als pares. Amb mi també però jo no li dono. Els pares al final li donen, tot perquè calli.»

«Cada vegada ens trobem amb més pares que tenen dificultats per a posar límits a les conductes dels seus fills i això provoca problemes d'adaptació a l'escola.» [C.23]

«Moltes vegades la visió que tenen els pares quan el nen té alguna dificultat no és massa realista.»

[docentes de segundo ciclo]

«Jo crec que els problemes de comportament i escolars que presenta són deguts als conflictes familiars.» [C.24]

[docentes de primer ciclo]

En la valoración de estos comentarios, podemos ver las implicaciones directas que se atribuyen entre características de la familia y las de los alumnos. Asimismo, una tendencia marcada en atribuir a las familias actuales ciertas dificultades en establecer límites o criterios educativos claros. Esta tendencia se manifiesta por igual en ambos ciclos.

Dentro de la categoría REL, hemos tenido en cuenta aquellas opiniones en las que valoran las relaciones y el tipo de colaboración que se establecen entre las docentes, el centro y las familias de sus alumnos.

Las docentes de esta etapa y, concretamente, las que han participado en este estudio otorgan una importancia primordial a la colaboración de los padres con el centro escolar. Que no haya colaboración o que ésta sea inadecuada, es valorado muy negativamente por estas profesionales. Señalan además que esta falta de colaboración repercute en el centro y el alumno:

«Si els pares no col·laboren, aleshores es fa molt difícil que nosaltres puguem compensar els problemes dels nens deguts a la seva situació familiar.» [C.10]

También se expresan afirmaciones positivas como:

«Jo crec que en general les famílies de nens amb dificultats accepten i apliquen les pautes i les orientacions dels mestres per a educar als seus fills.» [C.19]

[docente de primer ciclo]

Enlazado con la falta de colaboración de las familias, manifiestan la necesidad de que el centro educativo promueva estrategias para mejorar su implicación:

«L'escola hauria de potenciar més estratègies que milloressin la implicació i participació de les famílies al context educatiu.» [C.22]

[docente de segundo ciclo]

Por otra parte y en relación a las interacciones entre docentes y familia y en aquellos casos en que los alumnos presentan alguna alteración o retraso en el desarrollo, expresan sentimientos de inseguridad para comunicarse con las familias de estos alumnos. Estas dificultades se aprecian en las docentes de ambos ciclos. En algunos casos, las atribuyen a la no aceptación por parte de la familia de las alteraciones de estos niños:

«Però jo tinc molta por de dir-los això [se refiere a que este alumno presenta retraso en su desarrollo] als pares, perquè sé que ells no ho volen.»

[docente de primer ciclo]

«Vaig fer l'entrevista amb la mare i va anar molt bé, però ella pensa que és molt petit i li agradaria que el nen encara anés a la guarderia. Ella veu l'escola massa gran i pensa que el nen encara és petit i que ja ho farà. No sembla massa amoinada.»

«Aquest nen ha tingut problemes ja des de la guarderia perquè em van avisar. Els pares quan el van matricular no van dir res. Jo crec que no són conscients del problema.»

«Jo crec que als mestres ens es més difícil comunicar-nos amb els pares dels nens que tenen dificultats...» [C.8]

[docentes de segundo ciclo]

El análisis de estos comentarios nos ayuda a desvelar otro aspecto que se contempla en el objetivo núm. 4 y que pretende conocer la valoración de las docentes sobre su interacción con las familias de los alumnos y especialmente con las de aquellos que presentan dificultades.

También hemos podido recoger alguna aportación que valora positivamente la relación de las familias con el contexto educativo:

«... a l'escola, sí que sembla que tenen molta confiança i la relació és bona... parles amb ells d'alguna cosa i et donen les gràcies. Amb mi, són molt amables.»

[alusiones a la relación con una familia de raza gitana]

[docente de segundo ciclo]

La última de las categorías escogidas dentro de la metacategoría *Opiniones*, es la que hemos denominado con las siglas RE. En ella, se analiza la información aportada sobre la relación y las interacciones entre los alumnos considerados «diferentes» con el grupo de iguales y la tutora:

«Aquest nen, s'adona que l'adult l'accepta però els companys no. És que jo crec que els nens, encara que siguin molt petits i tinguin dificultats, s'adonen si estan ben acceptats pels altres.» [C.29]

«Nosaltres aquí a l'escola intentem que tots els nens es sentin ben acceptats encara que tinguin algun problema perquè ells ho noten.»

«Ell manté contacte amb els nens i nenes però els altres passen d'ell. Fins i tot, alguna vegada són cruels, sobretot a l'hora d'esbarjo, quan la mestra de referència no és al davant.»

[docentes de segundo ciclo]

«No accepta els nens. Ella vol jugar sola. No comparteix perquè si algú s'atansa, només li fa una empenta.»

«És una més del grup.»

[docentes de primer ciclo]

Mediante éstas y otras manifestaciones expresadas por las participantes en el Estudio Cualitativo, hemos podido constatar que, desde su punto de vista, los alumnos con dificultades perciben claramente si están o no aceptados por las personas de su entorno. También manifiestan que los compañeros perciben y expresan las diferencias de los otros. Estas opiniones, se hacen más evidentes en los contextos educativos del segundo ciclo que del primero.

Otra de las megacategorías que vamos a analizar es la que hemos denominado como *Grupo-Clase*. En ella se tienen en cuenta las opiniones manifestadas en cuanto a las características del grupo del cual es responsable cada una de las entrevistadas y que hace referencia al número y características generales de los alumnos y las referencias a la homogeneidad o heterogeneidad del grupo, lo que nos permite analizar también la dimensión que el concepto «diversidad» tiene para las docentes de esta etapa. Dicha información la hemos categorizado mediante las siglas CAR.

La información aportada en esta categoría, apunta aspectos diferenciados no sólo entre los dos ciclos sino también en los diferentes niveles de un mismo ciclo, ya que dichas diferencias dependen de la modalidad y tipología de cada centro. Esta diversidad de situaciones y contextos nos lleva a hacer una aportación más exhaustiva de los comentarios realizados por las participantes:

«Jo estic en una classe d'onze nens, a la classe de P4. Hi ha sis nens i cinc nenes. És un grup bastant homogeni i que és capaç de respectar un ritme de treball.»

[docente de primer ciclo]

«Són quinze nens, la majoria són nenes. És un grup bastant homogeni i a mes hi ha quatre o cinc nens que funcionen molt bé i porten la classe a bon ritme.»

«En els grups homogenis és més fàcil aconseguir un bon ritme de treball.» [C.15]

«Hi ha una nena sorda però ve molt poc; la porten a Lleida. Després hi ha un altre nen que no parla. La resta són un grup sense massa diferències.»

«Tinc un grup molt divers. Tinc nens que són molt petits i després l'altra meitat, que són de principi i final d'any i això crea molta diversitat. Tinc nens àrabs, que és el que em porta els problemes. Són dues nenes, una no parlava gens, només àrab, i tenia moltes interferències amb el llenguatge; l'altra nena, que és la que he escollit per a fer les observacions, que parla una miqueta de castellà. També tenim dos nens gitanos: una nena no ve mai a classe només algun dia a la tarda, l'altre sí que ve, però és un nen que no té cap norma social. Tot això crea molta diversitat. Aquest any, tinc un grup classe que és bastant difícil.»

[docentes de segundo ciclo]

La valoración que podemos hacer a estos comentarios es que se aprecia claramente una mejor predisposición de las docentes hacia los grupos homogéneos que hacia los

diversificados. También podemos entrever el malestar que perciben ante aquellos grupos que cuentan con un mayor número de alumnos «diferentes». Debemos remarcar que esto se hace más evidente en el 2º ciclo.

Dentro también de la megacategoría *Grupo-Clase*, hemos analizado aquella información referente a las condiciones físicas, estructura, aspectos materiales y espaciales del aula y del centro. Esta categoría ha sido denominada con las siglas ESP. Podemos ver en las manifestaciones que preceden, y como hallamos en la categoría anterior, que no existe homogeneidad en las aportaciones sino que éstas varían en función de cada contexto:

«La classe és molt reduïda, és molt petita i això fa que tinguem poc espai i que algunes activitats les hàgim de fer fora i altres que no les puc fer. Respecte al material, en tenim bastant.»

[docente de primer ciclo]

«Per l'espai no hi ha cap problema, és una classe molt gran i el material el tenim compartit amb el parvulari.»

«L'aula de P5 és tan gran com la de P4. I per espai no tinc problemes.»

«... la classe és nova però és petita, està molt bé però per 27 canalles arriba un moment en què hem d'anar a fora al vestíbul perquè a l'aula no hi cabem.»

[docentes de segundo ciclo]

La valoración resultante de las opiniones manifestadas en esta categoría nos lleva a deducir que la dotación de condiciones físicas y espaciales con las que cuentan las docentes no es uniforme, sino que existen diferencias ostensibles en función del centro al cual se refieren. Asimismo, la información extraída en este apartado nos sirve para complementar el objetivo núm. 2, que pretende conocer las características del centro y del aula, y que ha sido contrastado también en la megacategoría recursos.

La última de las megacategorías que hemos definido se identifica como *Perspectivas*. En ella, hemos incluido todas aquellas apreciaciones relativas a las características individuales de los alumnos «diferentes». Sus necesidades, comportamientos y adaptación desde la perspectiva y punto de vista de las docentes. Mediante el análisis de las correspondientes categorías que analizaremos a continuación, y algunos aspectos de las que hemos analizado dentro de la megacategoría *Grupo-Clase*,

podremes aproximarnos y entender a qué tipología de alumnos se refieren las docentes cuando hablan de diversidad o alumnos «diferentes». Contrastaremos de esta forma, el objetivo núm. 5 de los planteados para este Estudio Previo.

En la categoría PER tendremos en cuenta las alusiones respecto a los motivos, perspectivas y puntos de vista de las docentes hacia aquellos alumnos que consideran «diferentes» dentro de su grupo. Los alumnos a los que se refieren son aquellos que han escogido como alumnos «diferentes», para aplicar las observaciones que se han tenido en cuenta en los grupos de discusión y las entrevistas:

«Els nens amb problemes de comportament dins l'aula, donen més problemes que altres amb retard.» [C.16]

«Aquesta és una nena immadura. Tot i que ja té l'edat, encara no li hem pogut treure els bolquers. Té la mania d'olorar-ho tot. És una nena que està com adormida. Li costa posar-se al nivell dels altres. Per a caminar és molt patosa. Li costa molt caminar per sobre d'una ratlla. Sempre ha estat una nena una mica difícil, tant pel seu comportament com perquè anava una mica retardada respecte dels altres. Va al seu aire i sempre ha necessitat que estiguessis més a sobre d'ella. Jo crec que ha estat una nena poc estimulada. Els pares treballen molt i no poden estar prou per ella.»

«És un nen a qui no li agraden les activitats de mobilitat o d'equilibri. A més, és un nen que li costa de comunicar-se i expressar els seus sentiments. Gairebé mai se'n riu. Ni tant sols quan vénen els pares a buscar-lo sembla que estigui content. Sembla com si estigués una mica tens perquè sembla que faci les coses amb por. Ell, si pot, juga sol. Amb els altres nens interactua poc, només amb una nena amb qui es coneixen perquè els pares són amics. Aquí a l'escola parla molt poc però a casa, segons diu la mare, parla molt. Jo crec que és un nen que evoluciona bé però és molt tímid.»

«És un nen molt inquiet, està ben acceptat pels altres però de vegades s'entossudeix una mica i es mostra rebel. Aparentment sembla tranquil però després, de cop, comença a fer cops o a pegar els altres. Amb la mare és una mica exigent. Jo no sé per què el nen és així, una mica agressiu, però de vegades això pot ser imitació de models.»

«Aquesta és una nena que no obre boca. La seva germana la vaig tenir l'any passat i també era una mica difícil. Fins ara no he aconseguit que faci les fitxes. No hem vist cap evolució positiva des que va començar el curs.»

«Aquesta és una nena àrab que no coneix gens el nostre idioma. És molt inquieta i una mica immadura. He escollit aquesta nena perquè ha tingut moltes dificultats, però ara ja es comença a adaptar.»

«El meu grup està bé, excepte aquest nen gitanet que he triat, que és un nen que té molts problemes d'oïda. La seva família té una situació totalment desestructurada perquè per començar ja no coneix ni el pare. Aquest nen està al seu món.»

[docentes de primer ciclo]

El análisis de las aportaciones realizadas sobre el tipo de alumnos que son percibidos como «diferentes» nos lleva a considerar que desde el punto de vista de las docentes, no existe una tipología o unas características determinadas por las cuales un alumno o alumna en concreto sea diferenciado del resto del grupo. Podemos ver que, según la experiencia aportada por las participantes en el estudio, un niño «diferente» lo puede ser tanto debido a aspectos madurativos, sensoriales y de comportamiento como en función de las dificultades que comporta la adaptación a una cultura diferente. Estas valoraciones nos llevan a contrastar el objetivo núm. 5 de los que hemos planteado al principio de este estudio:

Definir que entienden los docentes por diversidad o «alumnos diferentes» a partir de sus creencias y de su experiencia.

Queremos, no obstante, remarcar una tendencia que se pone de manifiesto si comparamos las opiniones de las profesionales de 1er y de 2º ciclo. Nos referimos al hecho observable de que en el segundo ciclo (3-6), la diversidad del alumnado desde el punto de vista de las docentes incluye alumnos con dificultades que pertenecen a otras etnias; sin embargo, esto no ocurre en el primer ciclo (0-3).

Con la categoría ACTI nos referimos a la valoración que las docentes hacen sobre el tipo de actividades que se realizan en el aula y la motivación de los alumnos en función de cómo se hayan planteado.

«Últimament té poques ganes de treballar. Haviem de parlar sobre unes imatges de poesia visual. Havia de començar a parlar però no ho va voler. Després asseguda a la meva falda va començar a parlar i estava molt motivada.»

«Es motivava a partir dels encerts però li costava mantenir l'atenció.»

«Jo crec que és un nen que té la suficient capacitat però es cansa aviat. És que la motivació és tan important...»

«... és que jo crec que l'interès i la implicació que tingui un nen cap a una activitat estan molt influïts per la motivació i la manera com es plantegi.» [C.25]

[docentes de segundo ciclo]

El análisis de la información aportada en los comentarios que preceden nos muestra, por una parte, la gran importancia que otorgan las docentes a la motivación como factor fundamental a tener en cuenta en el planteamiento de las actividades y con ello su propia implicación. Por otra parte, el abordar este tema favorece la reflexión compartida sobre un aspecto muy relevante en el contexto educativo.

En la última de las categorías analizadas, la denominada como ADA y que está también incluida dentro de la megacategoría *Perspectivas*, hemos tenido en cuenta las valoraciones de las docentes sobre el proceso de adaptación y desarrollo de aquellos alumnos con características diferenciadas a lo largo del curso escolar. También hemos tenido en cuenta aquellas demandas de recursos formuladas por las docentes que se realizaron en la última de las sesiones del estudio. Presentamos alguna de las manifestaciones más significativas de las que se aportaron:

«Jo aquest any, a P5, tinc un nen gitano que li costa d'adaptar-se perquè l'any passat no va venir en tot el curs. Necessita el reforç de la mestra d'E.E. i té molt retard en els aprenentatges.»

«És un nen que li va costar molt l'adaptació a l'escola. Ara ja va acceptant les normes de la classe.»

«Ella ha canviat molt. Ara veus que ja comença a escoltar perquè al començament era una nena que no era a classe, que anava al seu aire i ara ja es va integrant tot i que necessita la professora de reforç.»

«Aquí a l'escola sí que ha canviat però a casa continua igual. Jo crec que aquest nen i aquesta família haurien de tenir algun suport des de fora però la família no ho accepta.»

«Jo demanaria més informació i també més formació per conèixer millor els nens amb dificultats.»

[docentes de segundo ciclo]

«La mare ens explica que comença a explicar coses i fins i tot comença a parlar amb gent del carrer. Es comunica molt més.»

«Amb els hàbits i l'autonomia ha millorat, però no tot el que esperava. Hauríem de reforçar una mica més la família a través del programa [en referència a una possible intervenció por parte del CDIAP] perquè el curs vinent ha d'anar a l'escola.»

[docentes de primer ciclo]

A partir de los comentarios realizados, vemos que las docentes tienden a valorar positivamente el proceso de adaptación realizado por los alumnos observados a lo largo del curso escolar.

En algún caso, comentan que la mejora en la adaptación y el desarrollo realizados, se manifiesta más claramente en el centro educativo, pero no así en el ámbito familiar, a tenor de las conversaciones mantenidas con los padres de estos niños. Es en estos casos, que las docentes solicitan recursos complementarios para potenciar a estos alumnos mediante el trabajo con la familia.

Con el análisis expuesto de cada una de las categorías presentadas, daremos paso a la valoración de la información más significativa recogida en el estudio cualitativo.

7.4. Valoración e interpretación de la información

En este apartado vamos a destacar aquella información más relevante que hemos obtenido teniendo en cuenta la finalidad y los objetivos planteados para el estudio cualitativo. En la exposición del contenido, seguiremos una línea argumental respetando el orden en el que se han presentado los objetivos excepto el 6 y 7, cuyo contenido se encuentra incluido en los diferentes apartados de información que iremos comentando.

En el primero de los formulados pretendíamos *saber cuál es su interés, motivación y/o circunstancias personales que les han llevado a ejercer en esta primera etapa escolar; el nivel de gratificación que perciben y que importancia preventiva otorgan a la misma.*

La tendencia que marcan las manifestaciones relativas a los motivos por los cuales están ejerciendo en esta etapa, indica que en su mayoría, las docentes participantes se han sentido predispuestas personalmente para elegir este nivel educativo y ello, es expresado de forma unánime por las del primer ciclo. Sin embargo en el segundo ciclo, alguna de las docentes, apuntan que en algún caso, el motivo de su opción, se ha debido a aspectos más circunstanciales incluso ajenos, a sus intereses iniciales. Esta diferencia, se observa también, cuando han de manifestar el nivel de gratificación que perciben por el hecho de trabajar en edades tempranas y de nuevo, esta percepción se muestra más claramente en el primer ciclo que en el segundo.

Como era de esperar, en lo que si existe un acuerdo generalizado en las docentes participantes en este estudio, en el *alto grado de importancia que adjudican a la Etapa Infantil por sus efectos preventivos y compensadores* para el futuro desarrollo de los más pequeños.

Otro de los aspectos que eran de nuestro interés y que definíamos en el objetivo núm. 2, era el de 'conocer el punto de vista de las participantes sobre las características y los recursos disponibles del centro, del aula y de las propias docentes para llevar a cabo su acción educativa'.

La valoración general de las aportaciones realizadas sobre este tema, nos han desvelado una *marcada insatisfacción hacia los recursos de que disponen* para la atención a la diversidad del alumnado. Dicha insatisfacción se manifiesta muy claramente cuando se refieren a recursos de índole general o institucional ajenos a si mismas; pero también referidos a los propios recursos *sobre todo referidos a la formación específica para atender las demandas e interactuar con las familias* de aquellos alumnos «diferentes», o que presentan necesidades especiales. Cuando se plantea de forma directa, la valoración sobre la propia formación en términos generales para atender la diversidad, tienden a ser positiva; lo que nos desvela una cierta inconexión en las respuestas.

Por otra parte, *expresan también deseos de mejorar el nivel de colaboración y trabajo entre los miembros del centro* y valoran como insuficientes, las ayudas por parte de otros profesionales para atender la diversidad.

En lo relativo a la dotación de condiciones físicas, espaciales y materiales con las que cuentan no existe homogeneidad en las aportaciones si no que éstas, varían en función

de cada contexto. Existen diferencias ostensibles en función del centro al cual se refieren.

Aunque al plantear el objetivo núm. 3 de este estudio, 'valorar las actitudes manifestadas (cómo califican a los alumnos diferentes) y las implicaciones (nivel de estrés que perciben) que tiene para las docentes la atención a dichos alumnos', nos permitía incidir de forma directa sobre el núcleo de la información que deseamos contrastar, ésta se halla a su vez, implícita en el conjunto de nuestro trabajo.

Queremos remarcar la valoración de la información obtenida en este apartado puesto que nos permite entrar en contacto con aspectos que son objeto de diversa consideración y a menudo también de contradicciones y ambigüedades.

El trabajar con un grupo reducido en el que se estableció una dinámica de relación positiva, favoreció el intercambio abierto y contrastado entre las participantes. Este contexto actuó como mediador para facilitar y construir el diálogo y la reflexión sobre temas que en algunas ocasiones resultan difíciles de abordar.

Creíamos previsible las *expresiones favorables manifestadas en pro a la «atención a la diversidad»*; sobretodo, si éstas expresiones se realizan a partir de una cuestión planteada directamente y desde una concepción general. Estas opiniones favorables, *no contaron con ninguna excepción*. En todo caso, las excepciones se fueron desvelando a medida que íbamos planteando concreciones alrededor del mismo tema.

Un primer paso que nos permitió contrastar la «favorable predisposición» de las docentes hacia la diversidad en general, fue el valorar desde su propia experiencia, el nivel de estrés percibido en aquellas ocasiones que habían atendido alumnos con diversos tipos de dificultades o bien, con características diferenciadas del grupo de referencia. *Tanto en el primer ciclo como en el segundo, las docentes expresaron malestar y estrés* en estas situaciones. Estas apreciaciones, nos generaron una cierta dosis de sorpresa por cuanto desde nuestro posicionamiento previo, la Etapa Infantil sería un período muy adecuado para favorecer y optimizar el desarrollo de todos los niños cualesquiera que fuesen sus características personales. Por otra parte, también despertó nuestro interés por conocer si estas percepciones manifestadas por las participantes en el estudio, eran generalizables a la población de docentes de nuestro contexto.

En el desarrollo discursivo que se fue planteando a partir de este punto, apareció otro tema relacionado que es el de clasificar o etiquetar a aquellos alumnos que llamamos «diferentes». Según las manifestaciones de las docentes, *en los contextos educativos, existe la tendencia a mantener una misma idea sobre un alumno a partir del concepto inicial que se ha formado sobre él. Incluso se admitió que en algunos casos, los alumnos que presentan trastornos o alteraciones en estos primeros años, quedan etiquetados a lo largo de su proceso escolar.* Este supuesto se hizo más evidente en el segundo ciclo que en el primero.

El diálogo establecido en este punto de la discusión aportó *elementos interesantes de reflexión y revisión sobre las propias creencias y actitudes implícitas* y nos evidenció la utilidad y aplicabilidad del trabajo con profesionales de la docencia mediante los grupos de discusión y otras técnicas que facilitaran el diálogo y la reflexión.

Con el planteamiento del objetivo núm. 4, ‘conocer la relación que establecen las docentes entre las características de sus alumnos y las del contexto familiar al que pertenecen; así mismo, saber como valoran la interacción entre familia/profesionales del centro educativo y entre alumnos/contexto educativo’, pudimos contrastar uno de los temas importantes para nuestro interés y que ha evidenciado que las docentes tienden a establecer una relación directa entre las características de los alumnos y las de la familia a la cual pertenecen, otorgando una importancia casi exclusiva a la influencia de ésta sobre la conducta y el desarrollo de los hijos. Incluso en algún caso, se acepta que el conocer las características de las familias, puede influir en la percepción que tengan de estos alumnos.

Enlazado con el contenido a que hacemos referencia, las docentes admiten que existe la tendencia a categorizar y/o clasificar a los diversos miembros de la familia sobretodo, si existen dificultades o conflictos conocidos. Nuestras observaciones nos han llevado a valorar que estos procesos de pensamiento se dan por igual en el primer ciclo que en el segundo.

En el caso de las familias de aquellos alumnos que desde el punto de vista de las docentes no presentan ningún tipo de dificultad o que podríamos denominar «no diferentes», *creen que generalmente, aceptan la integración de «los otros» alumnos siempre y cuando ello, no comporte problemas a sus hijos.*

Para las docentes de 2º ciclo, la aceptación por parte de las familias de los niños «diferentes» *tiene otras connotaciones que llevan a expresar una cierta resistencia de las*

familias en aceptar a los alumnos con dificultades en las aulas de sus hijos. En cambio, las del 1er ciclo expresan un posicionamiento más flexible por parte de los padres.

Aparecieron otros temas vinculados que ocuparon el interés de las participantes: Por una parte, el relativo a los criterios educativos y a las pautas de interacción de las familias y su incidencia sobre los propios alumnos y el centro educativo. Sobre este tema, una de las opiniones bastante generalizadas entre las participantes es la que se refiere a aquellos alumnos que presentan alteraciones en su comportamiento. Según las docentes, *las conductas que presentan, se relacionan con sobreprotección o falta de límites educativos* por parte de los padres. Este posicionamiento aparece por igual en *ambos ciclos*.

Otro de los temas de interés, es aquel en el que se valoran las relaciones y el tipo de colaboración que se establece entre las docentes, el centro y las familias. Pudimos apreciar la *importancia primordial que otorgan a la participación de los padres con el centro educativo*. Señalan además, que esta falta de colaboración, incide negativamente en el centro y en el alumno. Enlazando con esta falta de colaboración de las familias, manifiestan la necesidad de que el centro educativo promueva recursos y estrategias que faciliten la implicación y la participación entre el ámbito familiar y el educativo.

Cuando se refieren a las interacciones entre docentes y familias en aquellos casos en los que los alumnos presentan alguna alteración o retraso en el desarrollo, *expresan dificultades y sentimientos de inseguridad para mantener estos intercambios comunicativos*. Dichas dificultades, son manifestadas por las docentes de ambos ciclos y en algunos casos las atribuyen a la no aceptación por parte de las familias de las alteraciones de estos niños.

En otro punto de las conversaciones, se estableció un diálogo sobre las interacciones entre los alumnos considerados «diferentes» con el grupo de iguales y la tutora. Desde su punto de vista, *los alumnos con dificultades perciben claramente si están o no, aceptados por las personas de su entorno*. Manifiestan también que *los compañeros perciben y expresan las diferencias de los otros*. Estas apreciaciones se hacen más evidentes en los contextos educativos del segundo ciclo que del primero.

Queremos remarcar que a lo largo del discurso realizado sobre el contexto familiar, hemos podido apreciar un interés especial y una *preocupación importante de las docentes por todo aquello relacionado con los padres y con el entorno familiar de sus alumnos*. Este

interés se puso de manifiesto por el gran número de aportaciones realizadas que conlleva una gran cantidad de información necesaria en el contexto de nuestro estudio que como ya hemos explicitado anteriormente, pretende conocer los procesos de pensamiento y las actitudes manifestadas de los docentes hacia la diversidad no sólo de los alumnos si no también de las familias de éstos.

Al plantear el objetivo núm. 5, 'definir qué entienden las docentes por «diversidad» o «alumnos diferentes» a partir de sus creencias y de su experiencia', pretendíamos obtener información relativa a las características del grupo de cada una de las participantes, su punto de vista en cuanto a los grupos homogéneos o diversificados y relacionarlo con la dimensión que el concepto diversidad tiene para las docentes de nuestro estudio. Paralelamente, se han incluido aquellas apreciaciones sobre las características individuales de aquellos alumnos que eran percibidos como «diferentes». Sus necesidades, comportamientos y proceso de adaptación.

En definitiva, deseábamos aproximarnos y entender a qué tipología de alumnos se refieren las docentes cuando hablan de «alumnos diferentes».

Una de las aportaciones que desvelan la dimensión que adquiere el concepto «diversidad» para estas docentes es aquella en la que *se aprecia claramente una mejor predisposición hacia los grupos homogéneos que hacia los diversificados*. Se puede entrever también el *malestar que perciben ante aquellos grupos que cuentan con un mayor número de «alumnos diferentes»*. Debemos resaltar que estas tendencias, se hacen más evidentes en el 2º ciclo y que muestran contradicciones con las expresiones favorables a la atención a la diversidad.

Otro de los aspectos que han sido manifestados de forma generalizada en el grupo de discusión y en las entrevistas, hace referencia a los *alumnos que presentan alteraciones en su comportamiento y del mayor grado de dificultad que genera su atención en comparación a los alumnos con retraso en su desarrollo*.

El análisis general de las aportaciones realizadas sobre el tipo de alumnos que son percibidos como «diferentes», nos lleva a considerar que desde el punto de vista de las docentes, *no existe una tipología o unas características determinadas por las cuales un alumno o alumna en concreto sea diferenciado del resto del grupo*. Podemos ver que según la experiencia aportada por las participantes del estudio, un niño «diferente» lo puede ser

tanto, debido a aspectos madurativos, sensoriales, de comportamiento o en función de las dificultades que comporta la adaptación a una otra cultura.

Remarcamos una tendencia que se pone de manifiesto si comparamos las opiniones de las profesionales de ambos ciclos. Nos referimos al hecho explícito de que si tenemos en cuenta los alumnos citados, *en el segundo ciclo, el concepto diversidad que expresan las docentes incluye alumnos con dificultades que pertenecen a otras etnias; sin embargo, esto no ocurre en el primero*. Ello, podría justificarse bien en las creencias de los padres pertenecientes a estas culturas que les impiden escolarizar a sus hijos a edades muy tempranas, o bien, en razones de tipo económico ya que el nivel de subvención en el primer ciclo es claramente inferior.

El discurso sobre la valoración de las características y/o capacidades de los alumnos referidos por las docentes, dio cabida a otros aspectos relacionados como por ejemplo, aquellos en los que se tenía en cuenta el tipo de actividades que se realizan en el aula; el tipo de respuesta y el nivel de motivación de los alumnos en función de como hayan sido planteadas por cada tutora. Los comentarios relativos a este tema, nos muestran la *gran importancia que otorgan las docentes a la motivación como factor fundamental a tener en cuenta en el planteamiento de dichas actividades y con ello, su propia implicación*. Por otra parte, el abordar este tema permitió dialogar y reflexionar sobre un aspecto considerado relevante por las docentes que es el de las actividades de aprendizaje y que ya en esta etapa, se diferencian de «las otras» actividades que realizan los alumnos.

Finalmente, comentaremos la información que fue recogida en el último tramo de las sesiones. Nos referimos, en primer lugar, a las valoraciones sobre el proceso de adaptación y desarrollo de aquellos alumnos con características diferenciadas a lo largo del curso escolar. En este sentido, *hemos observado que las docentes tienden a valorar positivamente el proceso de adaptación realizado por los alumnos de estas edades a lo largo del curso escolar*. En algún caso, manifiestan que *esta progresión positiva se manifiesta en el centro escolar pero no en el ámbito familiar*. Es en estos casos, y sobretodo cuando los alumnos presentan dificultades, las docentes solicitan recursos complementarios y externos al centro para incidir en la mejora de estos alumnos mediante el trabajo coordinado con la familia y los demás ámbitos de incidencia.

A partir de la valoración realizada sobre la información obtenida en el estudio cualitativo y como ya hemos indicado, procederemos a plantear el estudio cuantitativo

que nos permitirá generalizar dicha información a la población de docentes de nuestro contexto de estudio.

CAPÍTULO 8

Estudio cuantitativo

8.1. Objetivos

En este apartado, plantearemos los objetivos que pretendemos alcanzar en esta segunda parte de la investigación y que nos permitirán *averiguar si las opiniones expresadas por un grupo de profesionales de la Etapa Infantil de la comarca del Pla d'Urgell son las que manifiestan todos los profesionales de la misma etapa y del mismo entorno geográfico, acerca de la diversidad de su alumnado y de sus familias.*

Para ello, procederemos a enunciarlos a partir de la información obtenida en el estudio cualitativo mediante los comentarios escogidos en el grupo de discusión y las entrevistas.

Aunque todos los enunciados de los objetivos que vamos a presentar, se corresponden con los comentarios extraídos y señalados en el estudio cualitativo, los distintos bloques de variables a estudiar, no siguen exactamente la misma agrupación puesto que los objetivos iniciales del estudio cualitativo han sido re-definidos a partir de los intereses e interrogantes que se nos fueron planteando durante el proceso de aplicación del estudio.

La valoración e interpretación de los objetivos que vamos a enunciar, nos permitirán contrastar y comparar la información aportada por las participantes en los grupos de discusión y las entrevistas con la que obtendremos del total de la población de nuestro contexto de estudio.

El orden de presentación de los objetivos, se ha adaptado al que ha sido presentado en la valoración de la información del el estudio cualitativo, teniendo en cuenta las diferencias entre los diferentes bloques de objetivos como ya hemos apuntado.

Pasamos a continuación a enunciar los objetivos, que nos permitirán conocer:

En relación a las variables demográficas de los profesionales de la población estudiada:

- 1) Cómo se distribuye el número total de docentes en función del ciclo al cual pertenecen.
- 2) La edad de los docentes que integran la muestra del estudio.
- 3) Cuántos de ellos pertenecen al género masculino y cuántos al femenino.
- 4) Los años de experiencia profesional.
- 5) Los años de experiencia en la Etapa Infantil.
- 6) Si cuentan con formación especializada en la Etapa Infantil.
- 7) La ratio de alumnos que son atendidos por cada docente en un mismo grupo.
- 8) El tipo de centro (según la titularidad) en los que ejercen su actividad profesional.
- 9) El número total de alumnos de la Etapa Infantil de los centros donde ejercen los docentes de la muestra.
- 10) El tipo de municipio en el que están ubicados los centros educativos en los que desempeñan su actividad.

En relación a las opiniones que expresan los profesionales sobre el nivel de motivación, gratificación y la importancia preventiva otorgada hacia esta etapa:

- 11) Qué importancia otorgan a esta etapa desde un punto de vista preventivo.
- 12) Si ejercer en esta etapa se ha debido a aspectos de motivación personal y/o profesional, o bien a otros aspectos más circunstanciales.
- 13) Si se sienten gratificadas por el hecho de trabajar en este nivel educativo.

En relación a las opiniones expresadas sobre los recursos y condiciones con los que cuentan el centro y los profesionales para atender la diversidad en la Etapa Infantil:

- 14) Qué opinan sobre la suficiencia o insuficiencia de recursos para atender la diversidad.
- 15) Cómo valoran su propia formación para atender la diversidad de los alumnos.
- 16) Qué piensan sobre los propios recursos y los del centro educativo para incidir y poder trabajar con las familias de los alumnos.
- 17) Sus opiniones en cuanto a la importancia del trabajo colaborativo y las relaciones entre el equipo del centro, para atender la diversidad.

En relación a las percepciones sobre sus propias actitudes, posicionamientos y dificultades ante la diversidad:

- 18) Su opinión relativa a que las actitudes positivas de los docentes pueden compensar la falta de recursos aludida, para atender la diversidad.
- 19) Conocer si los docentes de esta etapa creen que atender niños «diferentes» en un mismo grupo les ocasiona estrés.
- 20) Saber si piensan que aquellos niños que presentan algún trastorno en estos primeros años pueden quedar etiquetados en su futuro escolar.
- 21) Si creen que los docentes tienen la tendencia a mantener ideas prefijadas sobre un mismo alumno.
- 22) Si piensan que pueden condicionar la adquisición de contenidos educativos en los alumnos si los ven incapacitados para ello.
- 23) Si opinan que a menudo los docentes tienden a encasillar a los alumnos que presentan alteraciones en su desarrollo y si ello puede condicionar su proceso educativo.
- 24) Si los docentes de la muestra son partidarios y creen positiva la inclusión en esta etapa de niños con características muy diferentes del resto.
- 25) Si creen que los niños en estas edades perciben si están bien aceptados, o no, por los demás.

Sobre las opiniones y actitudes manifestadas en relación al contexto familiar de los alumnos:

- 26) Si piensan que el concepto que van adquiriendo los docentes sobre sus alumnos puede estar influido por la opinión que tengan sobre sus familias.
- 27) Si creen que el centro educativo y los docentes pueden influir para que las familias mejoren los criterios educativos hacia sus hijos.
- 28) Si creen que las familias de los alumnos aceptan a aquellos que presentan dificultades en el grupo de sus hijos.
- 29) Si opinan que los niños están muy consentidos por sus familias y ello incide en su adaptación escolar.
- 30) Qué relación establecen entre las alteraciones en el comportamiento de los alumnos y el estrés o los conflictos en su núcleo familiar.
- 31) Si creen que el centro educativo puede compensar, o no, los déficits socio-familiares de los alumnos.
- 32) Qué piensan sobre la aplicación, por parte de las familias de niños con dificultades, de las pautas y sugerencias que les ofrecen los profesionales para mejorar su educación.
- 33) Si creen que el centro tendría que potenciar más estrategias para mejorar la implicación y participación de las familias en el contexto educativo.
- 34) Si creen que tienen más dificultades para comunicarse con las familias de los alumnos «diferentes» que con las demás.

Sobre las características del grupo, de los alumnos y de las actividades que se realizan:

- 35) Sus creencias en cuanto a que el interés y la implicación de los alumnos en las actividades propuestas depende de cómo hayan sido planteadas por cada docente.
- 36) Si valoran más positivamente los grupos homogéneos que los diversificados.
- 37) Si creen que los alumnos con problemas de comportamiento provocan más dificultades a los docentes que los que presentan retardo en el desarrollo.

8.2. Metodología aplicada

Podemos situar el diseño de esta segunda parte de nuestro estudio en la metodología ex-post-facto o no experimental en que los datos son recogidos y analizados pero no se modifica ni se provoca la situación.

Con el término ex-post-facto, diferentes autores indican que el investigador se limita a descubrir una situación que ya viene dada y en la cual no tiene control directo sobre las variables independientes porque ya acontecieron sus manifestaciones o por no ser manipulables (Kerlinger, 1987; Arnal, 1997).

Para De la Orden (1985: 107) este enfoque de investigación tiene una importancia primordial en la investigación educativa, dado que la educación no se presta a un control o manipulación rigurosos y también porque tiene una gran capacidad formativa en la preparación de psicopedagogos, docentes y educadores.

Bajo la denominación genérica de metodología *ex-post-facto* o *no experimental*, pueden incluirse diversos métodos: *método comparativo-causal*, *métodos descriptivos* y *métodos correlacionales* (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992).

Debido a las características de nuestro estudio, podemos situarlo dentro de los *métodos descriptivos* que son aquellos que recogen y analizan información con fines exploratorios y pueden constituir una aportación previa para orientar futuros estudios correlacionales, predictivos o de corte experimental, que tratarán de contrastar las hipótesis generadas por aquellos (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992).

8.2.1. Diseño y elaboración del instrumento utilizado

Dado que no existen instrumentos de evaluación de actitudes para todos los posibles objetivos y situaciones o que pueden no estar suficientemente adaptados a necesidades específicas (Morales, 1988), hemos creído oportuno elaborar un instrumento para la valoración de las actitudes de los profesores de la etapa infantil hacia la diversidad del

alumnado que diera respuesta a los objetivos e interrogantes que se planteaban en nuestro estudio.

Según el autor citado, el procedimiento para la construcción de escalas de actitudes puede ser válido también para construir instrumentos orientados a la medición de variables conceptualizadas como opiniones, intereses, preferencias y valores. Dado que en los objetivos que hemos planteado se incluye la valoración de opiniones como expresión de las actitudes implícitas, la elección de este instrumento de medición en la investigación que presentamos, nos ha permitido obtener la información deseada.

De las numerosas aportaciones (Katz,1960; McGuire, 1969; Ajzen y Fishbein, 1980; Cooper y Croyle, 1984; Ball, 1988; Vlachou, 1999) que delimitan el concepto de «actitud» en relación a otros componentes (creencias, valoraciones, opiniones, conductas) tomamos como referente conceptual en los términos «actitud» y «opinión» los expresados por un clásico y experto autor:

«El concepto de 'actitud' se usa para denotar la suma total de inclinaciones y sentimientos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones de un individuo acerca de cualquier asunto específico. El concepto de 'opinión' significará la expresión verbal de la actitud» (Thurstone, 1928).

Dentro del ámbito que nos ocupa, *Las actitudes hacia la diversidad del alumnado en contextos educativos ordinarios*, han sido también estudiadas desde diferentes perspectivas interdependientes, como la adjudicación de etiquetas y estigmas a los niños discapacitados en contextos educativos ordinarios (Gotlieb y Siperstein, 1976; Hegarty y Pocklington, 1981; Eayrs y otros, 1993) o bien los estudios centrados en las actitudes de los profesores y en los factores que influyen en la formación de las mismas (Reynolds y otros, 1982; Stainback y otros, 1984; Feldman y Altman, 1985; Bowman, 1989; Clough y Lindsay, 1991; Bender y otros, 1995) y que son de nuestro especial interés.

En la mayoría de estos estudios, las técnicas utilizadas para explorar las actitudes del profesorado ante la integración de alumnos «diferentes» en entornos educativos ordinarios, han sido mediante cuestionarios o escalas de actitudes. Concretamente, en el estudio de Bender y otros (1995) se desarrolló una escala de actitudes tipo Likert

para valorar las actitudes específicas de los profesores hacia la integración mediante la formulación de una serie de seis preguntas en las que se valoraba las creencias del profesor acerca de los efectos positivos de la integración.

Aún cuando las conclusiones generales de diferentes estudios (La Piere, 1934; Saenger y Gilbert, 1950; Kutner, Wilkins y Yarrow, 1952; Defleur y Westie, 1958; Linn, 1965, y Tittle y Hill, 1952, *cits.* en Summers, 1984: 20) revelan que las actitudes expresadas verbalmente o informadas por uno mismo, no corresponden perfectamente a la conducta manifiesta hacia el objeto de la actitud, la conclusión final es que la observación directa de la conducta manifiesta hacia el objeto de la actitud no contiene menos elementos extraños que otros procedimientos de recolección de muestras.

Aunque tenemos en cuenta las valoraciones anteriores, debemos considerar que la medición de actitudes se basa precisamente en la medición de sus manifestaciones, que son, en este caso, reacciones valorativas ante opiniones referidas a creencias, sentimientos o conductas (Morales, 1988).

Las valoraciones expuestas sobre el concepto de actitud, la finalidad de nuestra investigación y los estudios consultados, creemos que pueden justificar el instrumento de medición que hemos construido y que utilizamos en nuestro estudio.

En los párrafos que preceden vamos a analizar las fases seguidas en el proceso de construcción del instrumento utilizado.

La opción escogida en nuestro estudio, ha sido la de construir una escala sumativa del tipo *Likert* ya que éstas, son las más recomendadas en la bibliografía consultada (Nunnally, 1978; McIver y Carmines, 1981, *cits.* en Morales, 1988: 30) debido a las ventajas que comportan en su construcción frente a las de otro tipo como por ejemplo, las diferenciales o los Instrumentos de elección forzada.

En la construcción de la escala hemos tenido en cuenta la propuesta de Morales (1988), en el proceso de las distintas fases:

- En lo relativo a la *Definición de Rasgo y Plan previo*, y que se entiende como una descripción orientadora de las características del objeto de medición antes de la redacción de los ítems, en nuestro estudio, ha sido definido tanto en el apartado donde exponemos la Delimitación del Problema y el Objeto de estudio (5.3), como

en la valoración e interpretación de la información obtenida en el Estudio Cualitativo (7.3).

- En cuanto a la *Redacción de los ítems*, la construcción del instrumento utilizado para medir las actitudes expresadas por los docentes de la etapa infantil de nuestro contexto de estudio, se ha realizado teniendo como base la información obtenida de los grupos de discusión y las entrevistas del Estudio Cualitativo. Para Guttman (1984: 218), *el análisis para la elaboración de escalas es un análisis formal y, por tanto, se aplica a cualquier universo de datos cualitativos de cualquier ciencia, obtenidos por cualquier forma de observación.*

En nuestro caso los datos obtenidos, se han presentado en forma de frases o enunciados sencillos, manteniendo la máxima fidelidad con las expresiones de los participantes en el estudio cualitativo y reformulando aquellos que se ha creído necesario para su mejor comprensión.

El criterio aplicado para la elección de unas u otras frases en la redacción de los ítems ha tenido en cuenta, principalmente, los diferentes componentes del tema de estudio que estamos indagando y que nos permitirían llegar a contrastar los objetivos planteados.

La configuración del cuestionario es la siguiente:

- Apartado A: Incluye 10 ítems referentes a los datos demográficos de la población objeto de estudio.
 - Apartado B: Se compone de 19 ítems expresados en forma de opiniones con las que podían manifestar su grado de acuerdo.
- En cuanto a la *Codificación de las respuestas*, y siguiendo la práctica de Likert, fueron codificadas con números íntegros sucesivos con los que la máxima puntuación (3), corresponde a la respuesta que muestra el mayor grado de acuerdo y la mínima puntuación es (0) para aquellas respuestas que muestran total desacuerdo. Se presentan 4 opciones posibles de respuesta con la consiguiente equivalencia de puntuación:

Nada de acuerdo	=	0
Poco de acuerdo	=	0,1 - 1
Bastante de acuerdo	=	1,1 - 2
Muy de acuerdo	=	2,1 - 3

Tuvimos en cuenta además, los siguientes criterios:

- Utilización de expresiones y vocabulario utilizados comúnmente y que pudieran ser entendidos de igual forma por todos los sujetos de la muestra.
- Presentación de los diferentes ítems sin un orden preestablecido por temas o contenidos que pudieran condicionar el tipo de respuesta. Existe una hipótesis plausible de que el orden con que se presentan los ítems, influye en las respuestas porqué de alguna manera el contexto hace que se vean más o menos favorables.
- Redacción de ítems bipolares, entendiendo que algunos, deben ser formulados en positivo y otros en negativo ya que ello, obliga a una definición más matizada del constructo o actitud (Jackson, 1965, en Morales, 1988: 34).

La configuración del cuestionario utilizado es el que se presenta en el ANEXO 3.

8.2.2. La validez y la fiabilidad del cuestionario

Con la finalidad de que las características de los ítems fueran lo más adecuadas posibles para medir lo que nos proponíamos, solicitamos una validación del cuestionario a seis profesionales de la docencia que estaban ejerciendo en la etapa infantil y cuatro profesores investigadores a los que se solicitó su valoración en relación a los criterios de comprensión y de validez de criterio de los ítems. Según podemos comprobar (ANEXO 4), las puntuaciones obtenidas otorgan la suficiente validez al instrumento utilizado.

Para verificar la fiabilidad del cuestionario aplicamos un re-test, que fue cumplimentado por la mayoría de los docentes (n=62) que habían contestado al cuestionario inicial (n=71). Para la comprobación de los resultados se utilizó la correlación R de Pearson y, como podemos comprobar (ANEXO 5), los resultados obtenidos otorgan un alto grado de fiabilidad al instrumento.

8.2.3. La población y la muestra

Tal y como ya hemos indicado y con el objetivo de contrastar la información recogida en los grupos de discusión y las entrevistas realizadas en el Estudio Cualitativo, la muestra escogida para aplicar el cuestionario de actitudes, ha sido toda la población de docentes que están ejerciendo en los dos ciclos de la etapa infantil del contexto geográfico que abarcan todos los municipios de la comarca del Pla d'Urgell.

Según podemos observar en las tablas 5.1 y 5.2, la muestra total de población incluye:

- Para el Primer Ciclo (0-3 años), todos los profesionales que trabajan en los 15 centros de este nivel educativo que están distribuidos en 13 municipios del total de 16 que componen la comarca del Pla d'Urgell. Tres de los municipios de esta comarca no contaban con ningún centro de primer ciclo en el momento de elaborar la muestra. El número total de profesionales, del primer ciclo, es de 23 que atienden un total de 282 alumnos.
- En el Segundo Ciclo (3-6 años), todos los docentes de todos los centros en los que se imparte este nivel educativo excepto uno de ellos que cuenta con dos docentes de 2º ciclo de E.I. y que no pudo ser incluido por motivos de organización del propio centro. El total de centros es de 18, con una participación de 50 docentes que atienden un total de 713 alumnos.

Nos encontramos ante una muestra totalmente representativa puesto que incluye a todos los docentes de la población que estamos estudiando: *los profesionales de la Etapa Infantil de la comarca del Pla d'Urgell.*

8.2.4. Proceso seguido para la aplicación del cuestionario

El trabajar con una muestra de sujetos poco amplia y que se encuentra distribuida en un contexto geográfico de dimensiones no muy extensas como es la comarca en la que hemos realizado nuestro estudio, nos ha facilitado el proceso para la aplicación del cuestionario y la recogida de la información. Nuestro planteamiento pretendía poder acceder a la población de docentes, de forma directa en todos aquellos casos que fuera posible. Para ello, aplicamos el siguiente procedimiento:

- Se solicitó la correspondiente autorización al director y/o responsable de cada centro mediante solicitud por escrito del representante de la administración competente (Delegació Territorial d'Ensenyament).
- Telefónicamente, se concertó cita con las docentes de la etapa infantil de cada centro, que previa información, aceptaban participar en el estudio.
- En cada una de las citas, se comentaba la finalidad del estudio y se daba la opción de responder al cuestionario, en el mismo momento o bien, acordar una fecha de recogida directamente en el mismo centro. Se utilizó esta estrategia, por diversos motivos: En primer lugar, para asegurar el mayor número de respuestas posibles y además el trabajar con una muestra reducida, nos facilitaba un contacto directo con la población que íbamos a estudiar. Ello, nos permitía ampliar nuestra información a través de sus comentarios y sugerencias así como, fomentar la comprensión y la participación en el estudio.

Valoramos positivamente la recogida de 71 cuestionarios de los 73 que fueron distribuidos.

8.3. Análisis de los resultados

A partir de este punto, vamos a exponer el análisis de la información obtenida en los dos apartados que componen el cuestionario y ello nos permitirá contrastar los objetivos planteados.

En primer lugar presentaremos la información referida a las características de la población estudiada y que corresponde al apartado A.

A continuación, valoraremos el grado de acuerdo que manifiestan los docentes de la Etapa Infantil de la comarca del Pla d'Urgell con los enunciados presentados y que corresponden a las opiniones manifestadas previamente en el estudio cualitativo, en relación a diferentes aspectos de la diversidad de los alumnos y sus familias (Apartado B del cuestionario).

Con la finalidad de hacer más operativo el análisis de los distintos bloques de objetivos, los presentaremos siguiendo el número de orden en que han sido enunciados y a continuación, expondremos el ítem equivalente del cuestionario y que denominaremos con las siglas correspondientes al tipo de variables que estemos valorando.

El análisis estadístico de los diferentes apartados se ha realizado mediante el programa informático SPSS y cuyos resultados, presentaremos a continuación.

8.3.1. Análisis de las características demográficas de la muestra

A continuación valoraremos los objetivos y analizaremos las variables que corresponden a las características demográficas de la población (VD) y que integran el apartado A del cuestionario.

OBJETIVO 1. Cómo se distribuye el número total de docentes en función del ciclo al cual pertenecen.

- VD: *Ciclo*

Según la información presentada en las tablas 5.1 y 5.2, en el primer ciclo (0-3 años), contamos con un total de 23 docentes distribuidos en 15 centros de los cuales 3, se hallan ubicados en la capital de la comarca y los doce restantes en los demás municipios.

El segundo ciclo (0-6 años) está formado por 48 docentes que pertenecen a 18 centros, 3 de ellos, a la capital y los 15 restantes a los demás municipios. Como podemos apreciar, la muestra de docentes del 2º ciclo, es muy superior a la del primero.

OBJETIVO 2. Edad de los docentes que integran la muestra del estudio.

- VD: *Edad*

Hemos establecido unos intervalos basándonos en los que estableció (Sikes, 1985, cit. en Marcelo, 1995) para analizar las diferentes etapas que atraviesan los profesores en su actividad profesional.

Grupos de edad	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
< 28	4	17,4%	2	4,2%	6	8,5%
28 - 32	5	21,7%	7	14,6%	12	16,9%
33 - 39	8	34,8%	19	39,6%	27	38,0%
40 - 49	3	13,0%	15	31,3%	18	25,4%
> 49	3	13,0%	5	10,4%	8	11,3%
Total	23	100,0%	48	100,0%	71	100,0%

TABLA 8.1a. Descriptivos: Grupos de edad

Según podemos observar, el mayor número de docentes se agrupa en torno al intervalo de edad que oscila entre 33 y 39 años.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
35	9	39	8	38	8

TABLA 8.1b. Medias de puntuación: Grupos de edad

La mediana de puntuación es de 35 años para los docentes del primer ciclo, 39 para los del segundo y 38 para el total de docentes.

OBJETIVO 3. Cuántos de los docentes pertenecen al género masculino y/o femenino.

- VD: *Género*

Como era de esperar y según los datos obtenidos, en la tabla que presentamos.

Género	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Femenino	23	100,0%	46	95,8%	69	97,2%
Masculino	0	0,0%	2	4,2%	2	2,8%
Total	23	100,0%	48	100,0%	71	100,0%

TABLA 8.2. Descriptivos: Género

Solamente dos de los docentes de la muestra son del género masculino y se encuentran en el segundo ciclo.

OBJETIVO 4. Los años de experiencia profesional.

- VD: *Años de experiencia profesional*

En el establecimiento de los intervalos que presentamos, hemos tomado como referencia las etapas, fases y años de carrera propuestas por Hubermann (1990).

Experiencia profesional	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
< 4	1	4,3%	1	2,1%	2	2,8%
4 - 6	3	13,0%	2	4,2%	5	7,0%
7 - 25	12	52,2%	41	85,4%	53	74,6%
26 - 35	3	13,0%	4	8,3%	7	9,9%
> 35	4	17,4%	0	0,0%	4	5,6%
Total	23	100,0%	48	100,0%	71	100,0%

TABLA 8.3a. Descriptivos: Años de experiencia profesional

El mayor número de docentes de la muestra tanto del primer como del segundo ciclo, son profesionales con más de siete años de experiencia puesto que se encuentran en el intervalo que agrupa el mayor número de sujetos. Debemos tener en cuenta también que es el intervalo más amplio.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
13	8	10	6	11	7

TABLA 8.3b. Medias de puntuación: Años de experiencia profesional

Como podemos observar, la mediana de puntuación más alta corresponde a las profesionales del primer ciclo, con lo que podemos deducir que las profesionales del primer ciclo de la Educación Infantil de la población que estamos estudiando tienen más años de experiencia que las del segundo ciclo.

OBJETIVO 5. Valorar los años de experiencia en la Etapa Infantil.

- VD: *Años de experiencia en la Etapa Infantil*

En coherencia con la variable anterior, hemos aplicado los mismos intervalos para valorar los años que han dedicado a esta etapa los docentes de la muestra.

Experiencia en Infantil	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
< 4	2	8,7%	11	22,9%	13	18,3%
4 - 6	5	21,7%	6	12,5%	11	15,5%
7 - 25	11	47,8%	31	64,6%	42	59,2%
> 25	5	21,7%	0	0,0%	5	7,0%
Total	23	100,0%	48	100,0%	71	100,0%

TABLA 8.4a. Descriptivos: Años de experiencia en la Etapa Infantil

Nos encontramos como era de esperar por la amplitud del intervalo, que el mayor número de profesionales han ejercido en la etapa infantil durante el período comprendido entre los 7 y 25 años de su carrera docente y aunque ello se da por igual en ambos ciclos, en mayor número se ha producido con los docentes de 1er ciclo.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
13	8	10	6	11	7

TABLA 8.4b. Medias de puntuación: Años de experiencia profesional

Como podemos ver, la media de años trabajados por el total de docentes en esta etapa es de 11 años. De 13 para los del primer ciclo y de 10 para los del segundo.

OBJETIVO 6. Saber con qué tipo de formación cuentan para trabajar en la Etapa Infantil.

- **VD:** *Formación especializada en Educación Infantil*

El incluir esta variable, nos permite conocer si los integrantes de la muestra cuentan o no con formación especializada para atender alumnos de estas edades. Nos permite valorar también, si dicha formación ha sido adquirida en la etapa inicial o a lo largo de su dedicación profesional o en ambas a la vez.

Formación en Infantil	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Sin formación	4	17,4%	15	31,3%	19	26,8%
Sí, inicial	4	17,4%	14	29,2%	18	25,4%
Sí, permanente	12	52,2%	16	33,3%	28	39,4%
Sí, ambas	3	13,0%	3	6,3%	6	8,5%
Total	23	100,0%	48	100,0%	71	100,0%

TABLA 8.5a. Descriptivos: Formación especializada en Infantil

Si observamos los resultados obtenidos en la tabla de descriptivos, podemos ver que el número de docentes de primer y segundo ciclo que cuentan con formación inicial especializada es inferior a los que han realizado formación continuada. Debemos considerar también que un 26,8% de la muestra no ha realizado ningún tipo de formación especializada y sólo el 8,5% de la muestra cuenta con formación inicial y continuada a la vez.