

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

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
2	1	1	1	1	1

TABLA 8.5b. Medias de puntuación: Formación especializada en Infantil

Los valores medios se han hallado a partir de la asignación de puntuaciones a cada una de las cuatro posibilidades de respuesta, siendo: No formación=0, Formación Inicial=1, Formación Permanente=2, Formación Inicial y Permanente= 3. A partir de lo cual podemos observar que en las docentes del primer ciclo predominan aquellas que han realizado sólo Formación Permanente especializada en esta etapa y en cambio en el segundo ciclo, básicamente, Formación Inicial.

OBJETIVO 7. Conocer la ratio de alumnos que son atendidos por cada docente en un mismo grupo.

- VD: *Número de alumnos en el aula*

En el contexto de nuestro estudio, saber el número de alumnos a los que cada docente atiende en su aula, nos permite conocer una de las características importantes de la situación educativa con la que están trabajando.

Número de alumnos aula	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
< 10	7	30,4%	12	25,0%	19	26,8%
11 - 15	5	21,7%	11	22,9%	16	22,5%
16 - 20	9	39,1%	13	27,1%	22	31,0%
> 20	2	8,7%	12	25,0%	14	19,7%
Total	23	100,0%	48	100,0%	71	100,0%

TABLA 8.6a. Descriptivos: Número de alumnos en el aula

Como podemos observar en los resultados de la tabla, sólo en dos aulas del primer ciclo, se supera la ratio de alumnos permitida por la normativa.

En el resto de grupos en los que trabajan los docentes de la muestra, el número de alumnos en cada uno de ellos, se ajusta a la normativa vigente y en general se trata de grupos poco numerosos. No obstante, queremos resaltar un resultado paradójico que observamos al comparar los dos ciclos en el intervalo de 16 a 20 alumnos puesto que

existe una incidencia más alta en el primer ciclo que en el segundo teniendo en cuenta que las edades de los alumnos en éste último son superiores.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
14	5	16	6	15	6

TABLA 8.6b. Medias de puntuación: Número de alumnos en el aula

Como podemos observar, las puntuaciones medias obtenidas, sitúan la más alta para el segundo ciclo y algo inferior para el primero. El valor medio del total de grupo, nos sitúa en una valoración favorable en cuanto a la ratio de alumnos con la que están trabajando los docentes del estudio.

OBJETIVO 8. Tipo de centro (según la titularidad) en los que ejercen su actividad profesional los docentes de la muestra.

- VD: *Tipo de centro, según la titularidad*

El análisis de esta variable nos permite conocer qué docentes de la muestra ejercen en un centro público o privado.

Tipo de centro (titularidad)	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Privada	16	69,6%	7	14,6%	23	32,4%
Pública	7	30,4%	41	85,4%	48	67,6%
Total	23	100,0%	48	100,0%	71	100,0%

TABLA 8.7. Descriptivos: Tipo de centro

Según los resultados obtenidos, y comparando los de ambos ciclos, vemos que los docentes del primer ciclo, mayoritariamente pertenecen a centros de titularidad privada. En cambio en el segundo, todos menos 7, trabajan en centros públicos. Esta información complementa a la de la variable ciclo en la que afirmábamos que existe una desproporción considerable entre el número de centros subvencionados de 2º ciclo en relación a los del primero.

OBJETIVO 9. Saber el número total de alumnos de la Etapa Infantil, de cada uno de los centros donde ejercen los docentes de la muestra.

- **VD:** *Número de alumnos en la etapa*

Para valorar esta variable, hemos establecido unos intervalos teniendo en cuenta el número inferior y superior de alumnos matriculados en cada centro a los que pertenecen todos los docentes de la muestra. Esta información, nos permite conocer otra de las características del contexto educativo en el que se desenvuelve la población que estamos analizando.

Número de alumnos etapa	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
< 10	6	26,1%	5	10,4%	11	15,5%
10 - 20	6	26,1%	6	12,5%	12	16,9%
21 - 40	8	34,8%	6	12,5%	14	19,7%
41 - 70	3	13,0%	14	29,2%	17	23,9%
71 - 100	0	0,0%	9	18,8%	9	12,7%
> 100	0	0,0%	8	16,7%	8	11,3%
Total	23	100,0%	48	100,0%	71	100,0%

TABLA 8.8a. Descriptivos: Número de alumnos en la etapa

En los resultados obtenidos vemos que el primer ciclo está caracterizado por centros que acogen en general pocos alumnos. Los más numerosos, a los que pertenecen 3 docentes de la muestra (13,0%), tienen entre 41-70 alumnos. El intervalo en número de alumnos que se da con más frecuencia en este ciclo es el de 21-40 alumnos y en el que se hallan el 34,8% de los docentes del primer ciclo. En 6 casos (26,1%) pertenecen a centros que tienen entre 10 y 20 alumnos; con el mismo porcentaje encontramos aquellos que tienen en sus centros menos de 10 alumnos.

En el segundo ciclo el número de alumnos de la etapa infantil es más numeroso. El mayor número de maestros n=14 (29,2%) pertenecen a centros que acogen entre 41-70 alumnos seguidos de 9 docentes (18,8%) que pertenecen a centros que tienen entre 71-100 alumnos. Además 8 (16,7%) docentes pertenecen a centros con mas de 100 alumnos y solo 5 (10,4%) que tienen menos de 10 alumnos en este ciclo.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
25	17	60	48	49	44

TABLA 8.8b. Medias de puntuación: Número de alumnos en la etapa

La media del número de alumnos en el primer ciclo, configura un tipo de centros con poca capacidad y aunque en el segundo es superior, tampoco nos encontramos con centros que podríamos calificar como masificados.

OBJETIVO 10. Conocer el tipo de municipio en el que están ubicados los centros educativos en los que ejercen los docentes de la muestra.

- VD: *Tipo de municipio*

Otra de las características del contexto en el que trabajan los profesionales de la muestra y que creemos interesante conocer es el del entorno geográfico y social en el que se encuentran los centros de Educación Infantil.

En el ámbito donde se desarrolla nuestro estudio, diferenciamos entre la capital de la comarca, con características urbanas y el resto de municipios de carácter rural.

Tipo de municipio	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Cap. comarca	7	30,4%	15	31,3%	22	31,0%
Otros	16	69,6%	33	68,8%	49	69,0%
Total	23	100,0%	48	100,0%	71	100,0%

TABLA 8.9. Descriptivos: Tipo de municipio

Del total de sujetos de la muestra estudiada, 22 docentes (31,0%) pertenecen a centros situados en la capital de la comarca y 49 (69,0%). están ubicados en el resto de municipios.

Esta distribución es bastante uniforme en los dos ciclos ya que si comparamos podemos observar como en el primer ciclo, 7 docentes (30,4%) están trabajando en la capital de comarca y 16 (69,6%), en el resto de los municipios. En cuanto al 2º ciclo, los

porcentajes son muy similares, 15 docentes (31,3%) se ubican en la capital y 33 (68,8%) lo hacen en los otros municipios.

8.3.2. Análisis de las opiniones manifestadas

A partir de este punto, vamos a analizar cada una de las opiniones manifestadas por los sujetos de la muestra y que componen los ítems 11 al 29 del cuestionario (Apartado B), denominándolas como VO (Variable Opinión).

Valoraremos el grado de acuerdo en cada uno de los enunciados que les han sido presentados en el cuestionario y que se corresponden con cada uno de los comentarios indicados en la valoración del estudio cualitativo

Compararemos la información obtenida, con las opiniones analizadas en el estudio cualitativo y ello nos permitirá: 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 y que como ya hemos indicado, supone para nosotros la finalidad principal de esta segunda parte del estudio.

Opiniones manifestadas sobre el nivel de motivación, de gratificación y la importancia preventiva que otorgan a esta etapa.

OBJETIVO 11. Qué importancia otorgan a esta etapa desde un punto de vista preventivo.

- **VO 2:** *«Penso que incidir educativament en la primera infància té molta importància des d'una vessant preventiva.»*

El presentar este supuesto nos permite analizar si los docentes de la muestra adjudican, o no, importancia preventiva a la función educativa de la etapa 0-6. Además nos permite saber si se otorga por igual en ambos ciclos.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
2,696	0,470	2,896	0,309	2,831	0,377

TABLA 8.10a. Medias de puntuación: VO 2

Si analizamos el grado de acuerdo manifestado, podemos ver que se sitúa en una puntuación alta para el total de grupo (2,831), con el que los docentes han manifestado estar bastante o muy de acuerdo con la función preventiva de la escuela infantil. Destacamos un grado de acuerdo ligeramente superior de la muestra de segundo ciclo en relación al primero.

VO 2	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Bastante	7	30,4%	5	10,4%	12	16,9%
Mucho	16	69,6%	43	89,6%	59	83,1%
Total	23	100,0%	48	100,0%	71	100,0%

TABLA 8.10b. Descriptivos: VO 2

En la tabla de descriptivos, si comparamos los valores medios de puntuación son similares aunque paradójicamente, los del 2º otorgan mayor importancia preventiva puesto que de los 48 sujetos, 43 se muestran muy de acuerdo; en cambio en el 1er. ciclo, los que se muestran totalmente de acuerdo son 16 de los 23 de este grupo y 7 de ellos, expresan estar bastante de acuerdo. Este grupo corresponde al de aquellos docentes que tienen alumnos de edades más tempranas en las cuales, si cabe, los aspectos preventivos tendrían supuestamente, más relevancia.

Si comparamos los valores obtenidos en el cuestionario, con las opiniones expresadas por las participantes en el estudio cualitativo, vemos que existe una coincidencia absoluta en el posicionamiento de unos y otras ante la importancia preventiva de la Etapa Infantil.

OBJETIVO 12. Si el ejercer en esta etapa, se ha debido a aspectos de motivación personal y/o profesional, o bien, a otros más circunstanciales.

- VO 1: «*Estic treballant a l'etapa infantil per motius circumstancials, no per motivació personal.*»

Con la presentación de este enunciado deseábamos conocer si los docentes han optado por ejercer en la etapa infantil guiados por motivaciones personales o bien por otras circunstancias profesionales, como pueden ser el acceder provisionalmente a un destino determinado, cubrir una vacante de otra especialidad, etc.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
0,333	0,730	0,479	0,772	0,435	0,757

TABLA 8.11a. Medias de puntuación: VO 1

Podemos observar, según las medias de puntuación obtenidas, que el grado de acuerdo manifestado por los docentes (tanto de 1er como de 2º ciclo) en este enunciado, es muy bajo situándose en la mínima puntuación (entre 0 y 1), lo que nos lleva a valorar, que la opción profesional escogida no se ha debido a aspectos circunstanciales sino a la propia motivación personal.

VO 1	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Nada	17	81,0%	32	66,7%	49	71,0%
Poco	1	4,8%	10	20,8%	11	15,9%
Bastante	3	14,3%	5	10,4%	8	11,6%
Mucho	0	,0%	1	2,1%	1	1,4%
Total	21	100,0%	48	100,0%	69	100,0%

TABLA 8.11b. Descriptivos: VO 1

Si comparamos las respuestas obtenidas en la tabla, observamos pocas diferencias entre ambos grupos. Podemos decir que en su mayoría, los docentes de los dos ciclos de Infantil de esta comarca y según su propia opinión se sienten motivados por ejercer en este nivel educativo.

En relación a este mismo tema, en la valoración del estudio cualitativo, apreciamos unas opiniones similares, aunque nos ha permitido matizar algunas diferencias en las docentes del segundo ciclo puesto que en algún caso, admitían haber accedido a esta etapa por situaciones y circunstancias contrarios a sus motivaciones. Podemos afirmar no obstante, una predominancia de la motivación personal en ambas muestras que ha influido en su opción profesional.

OBJETIVO 13. Conocer si se sienten gratificados por el hecho de trabajar en este nivel educativo.

- **VO 11:** *«Penso que l'etapa infantil és més gratificant per nosaltres perquè els nens petits són més receptius als estímuls educatius.»*

Las opiniones manifestadas en este supuesto, confirman prácticamente unanimidad en el grado de acuerdo manifestado por los docentes tanto del primer ciclo como del segundo y aunque como podemos ver en la tabla siguiente, la puntuación media es algo superior en el primero, la media de grupo valoran estar bastante o muy de acuerdo.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
3,609	6,458	2,854	3,039	3,099	4,408

TABLA 8.12a. Medias de puntuación: VO 11

VO 11	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Nada	1	4,3%	1	2,1%	2	2,8%
Poco	2	8,7%	1	2,1%	3	4,2%
Bastante	9	39,1%	22	45,8%	31	43,7%
Mucho	11	47,8%	24	50,0%	35	49,3%
Total	23	100,0%	48	100,0%	71	100,0%

TABLA 8.12b. Descriptivos: VO 11

En la tabla de descriptivos podemos comprobar estos resultados que nos evidencian el alto porcentaje de docentes que se sienten gratificados por trabajar en esta etapa debido a la importante receptividad de los niños más pequeños a los estímulos educativos.

Al comparar estos resultados, de nuevo nos encontramos con ligeras diferencias entre el primer ciclo y el segundo. El grado de gratificación expresado, se percibe más claramente en el primer ciclo. Si lo hacemos con las opiniones manifestadas en el estudio cualitativo, los resultados son coincidentes puesto que en éste, el nivel de gratificación expresado es más amplio en el primer ciclo que en el segundo.

Opiniones manifestadas sobre los recursos y condiciones con los que cuentan el centro y los profesionales para atender la diversidad en la Etapa Infantil.

OBJETIVO 14. Qué opinan sobre la suficiencia o insuficiencia de recursos para atender la diversidad.

- VO 5: *«Els recursos amb els quals compten els mestres a l'hora d'atendre la diversitat són insuficients.»*

Con el análisis de esta variable, pretendemos conocer su valoración acerca de la suficiencia o insuficiencia de recursos para atender la diversidad y que podemos observar en las tablas siguientes:

VO 5	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Nada	3	13,6%	0	0,0%	3	4,3%
Poco	2	9,1%	10	20,8%	12	17,1%
Bastante	9	40,9%	25	52,1%	34	48,6%
Mucho	8	36,4%	13	27,1%	21	30,0%
Total	22	100,0%	48	100,0%	70	100,0%

TABLA 8.13a. Descriptivos: VO 5

En la primera, podemos ver que tanto en el primer ciclo como en el segundo, los docentes, valoran insuficientes los recursos para atender la diversidad en sus aulas puesto que la mayoría se muestra bastante o muy de acuerdo con el enunciado aunque el grado de acuerdo del segundo ciclo, es ligeramente superior al del primero.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
2,000	1,024	2,063	0,697	2,043	0,806

TABLA 8.13b. Medias de puntuación: VO 5

En las medias de puntuación, podemos comprobar ligeras diferencias entre el grado de acuerdo manifestado en el primer y segundo ciclo.

Los comentarios referidos a este tema en el estudio cualitativo, apuntan también a una insatisfacción con los recursos «externos» disponibles para atender la diversidad pero

como veremos a continuación, se manifiesta también la insuficiencia de recursos propios y que hemos analizado en el siguiente objetivo.

OBJETIVO 15. Saber cómo valoran su propia formación para atender la diversidad de los alumnos.

Para valorar este objetivo, hemos analizado dos ítems del cuestionario, que corresponden a las variables opinión 6 y 13.

- **VO 6:** *«Actualment, tots els mestres compten amb la formació adequada per a poder treballar amb alumnes de característiques diverses en una mateixa aula.»*

Con esta manifestación, registrada en el estudio cualitativo e incluida como el ítem núm. 6 del cuestionario, pretendemos saber si los docentes de la muestra consideran adecuada la formación recibida para atender la diversidad.

VO 6	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Nada	3	13,6%	9	19,1%	12	17,4%
Poco	12	54,5%	27	57,4%	39	56,5%
Bastante	7	31,8%	11	23,4%	18	26,1%
Total	22	100,0%	47	100,0%	69	100,0%

TABLA 8.14a. Descriptivos: VO 6

En los resultados de la tabla anterior, apreciamos que el mayor número de docentes se muestra poco o nada satisfecho con la formación realizada para atender la diversidad y ello, se observa por igual en ambos grupos aunque también observamos que algunos docentes (18 de los 69 que respondieron a esta cuestión) expresan estar bastante satisfechos.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
1,182	0,664	1,043	0,658	1,087	0,658

TABLA 8.14b. Medias de puntuación: VO 6

De los resultados anteriores, se desprende una media de puntuación en el grado de acuerdo baja (1,087) que indica poca valoración de la formación recibida. Existe una pequeña diferencia entre el primer y el segundo ciclo ya que en éste es ligeramente inferior.

Si comparamos éstos resultados con las opiniones manifestadas por las docentes del estudio cualitativo, vemos que no existe concordancia entre la valoración de la formación entre los docentes de cada fase del estudio. Podemos decir que las participantes en el estudio cualitativo, valoran más positivamente los recursos formativos de los maestros para atender la diversidad en comparación a la muestra de docentes que contestaron al cuestionario.

- VO 13: *«En el meu cas, crec que tinc la preparació suficient per a poder atendre alumnes diferents dins la mateixa aula.»*

La presentación de este enunciado, además de ser también una de las expresiones emitidas en el estudio cualitativo referente a la valoración de los profesionales para atender la diversidad, nos permite contrastar la información con la variable anterior. De forma intencionada se ha incluido el mismo contenido con más implicación más personal.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
1,696	0,703	1,638	0,529	1,657	0,587

TABLA 8.15a. Medias de puntuación: VO 13

Vemos que el grado de acuerdo con este enunciado en el total de grupo, se sitúa en una puntuación cercana a 'bastante de acuerdo', muy similar en ambos ciclos. Estos datos difieren de los que hemos observado en la variable anterior que situaban el grado de acuerdo más cercano a 'poco de acuerdo'.

VO 13	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Nada	1	4,3%	0	0,0%	1	1,4%
Poco	7	30,4%	18	38,3%	25	35,7%
Bastante	13	56,5%	28	59,6%	41	58,6%
Mucho	2	8,7%	1	2,1%	3	4,3%
Total	23	100,0%	47	100,0%	70	100,0%

TABLA 8.15b. Descriptivos: VO 13

En los parciales de puntuación obtenidos en la tabla de descriptivos, observamos que más del 50% de los sujetos de ambos grupos, están bastante de acuerdo al valorar su propia formación como suficiente para atender la diversidad. Si comparamos estos resultados con los de la variable anterior, podríamos deducir que los docentes tienden a atribuirse más méritos formativos cuando se refieren a sí mismos que cuando lo aplican a la población general de docentes. Estas diferencias de opinión entre variables, podrían interpretarse como una valoración negativa de la formación inicial recibida.

OBJETIVO 16. Qué piensan sobre sus propios recursos y los del centro educativo para incidir y poder trabajar con las familias de los alumnos.

Para poder contrastar este objetivo, hemos utilizado los enunciados nº 28 y 20 del cuestionario. Hemos creído necesario incluirlos, porque en el estudio cualitativo se evidenció un especial interés e incluso preocupación de las participantes por diferentes aspectos relacionados con el contexto familiar de sus alumnos y especialmente, como recogemos en los diferentes enunciados, por las relaciones entre la familia y el centro educativo.

- **VO 28:** *«Penso que seria bo pels mestres poder accedir a un tipus de formació que ens permetés tenir més estratègies per a poder interactuar sempre i de forma positiva amb la família de qualsevol nen, malgrat les seves dificultats.»*

Con este enunciado, aportado por las participantes del estudio cualitativo se expresa la demanda de formación para mejorar los recursos y las estrategias que permitan una mejor interacción con las familias de «todos» los alumnos. Al analizar las respuestas dadas en el cuestionario, vamos a ver si los docentes de este estudio, se muestran de acuerdo con tal supuesto.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
2,826	0,388	2,417	0,679	2,549	0,628

TABLA 8.16a. Medias de puntuación: VO 28

Comprobamos un grado de acuerdo muy alto con el enunciado y que se da en ambos ciclos aunque en el primero, es algo superior.

VO 28	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Poco	0	0,0%	5	10,4%	5	7,0%
Bastante	4	17,4%	18	37,5%	22	31,0%
Mucho	19	82,6%	25	52,1%	44	62,0%
Total	23	100,0%	48	100,0%	71	100,0%

TABLA 8.16b. Descriptivos: VO 28

La mayoría de los docentes del primer ciclo y más de la mitad del segundo, se muestran muy de acuerdo en que sería positivo poseer más formación para poder trabajar con las familias de sus alumnos.

La comparación de estos resultados con los obtenidos en el estudio cualitativo, nos muestran una afinidad importante con las opiniones manifestadas por las participantes en el grupo de discusión y las entrevistas. Pero como ya indicamos en la valoración del estudio cualitativo se manifestó alguna opinión en contra, la cual tuvimos en cuenta para incluirla en el cuestionario con el objetivo de poder contrastar los resultados y que vamos a analizar a continuación.

- VO 20: *«Penso que els recursos de que disposa el mestre per a implicar els pares i mares en la col·laboració amb l'escola son suficients i adequats.»*

El contenido de este enunciado hace referencia al anterior, pero afirma lo contrario con lo que podremos detectar si se producen ambigüedades o contradicciones en las opiniones manifestadas en la VO 28.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
1,524	0,602	1,426	0,651	1,456	0,633

TABLA 8.17a. Medias de puntuación: VO 20

Según las puntuaciones obtenidas en la tabla anterior observamos que los docentes manifiestan un grado de acuerdo que se sitúa entre 'poco' o 'bastante'.

VO 20	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Nada	1	4,8%	3	6,4%	4	5,9%
Poco	8	38,1%	22	46,8%	30	44,1%
Bastante	12	57,1%	21	44,7%	33	48,5%
Mucho	0	,0%	1	2,1%	1	1,5%
Total	21	100,0%	47	100,0%	68	100,0%

TABLA 8.17b. Descriptivos: VO 20

En la tabla de descriptivos, observamos una tendencia poco clara en la valoración del enunciado y con resultados similares entre los dos grupos. En el primer ciclo, las respuestas oscilan entre manifestarse bastante y/o poco de acuerdo para la mayoría de sujetos, al valorar que los maestros disponen de los recursos necesarios para implicar a las familias con el centro. En el segundo, se advierte un mayor porcentaje de sujetos que se muestran poco de acuerdo.

Si valoramos estos resultados observamos que los docentes, no manifiestan una tendencia clara al valorar sus propios recursos para implicar a las familias de sus alumnos en la colaboración con el centro. Estos resultados concuerdan con las opiniones manifestadas en el estudio cualitativo puesto que en él, también se expresaban diferencias ante este supuesto.

OBJETIVO 17. Conocer sus opiniones en cuanto a la importancia del trabajo colaborativo y las relaciones entre el equipo del centro, para atender la diversidad.

- **VO 26:** *«En el meu cas, el fet de mantenir una bona relació amb la majoria de companys del centre em facilita la tasca educativa amb el meu grup.»*

Otro de los recursos que han sido considerados como necesarios por las participantes del estudio cualitativo se refería a las relaciones colaborativas entre los distintos miembros del centro para favorecer la actividad educativa. En el enunciado escogido para conocer este supuesto en los docentes del estudio cuantitativo observamos la siguiente valoración:

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
2,500	0,857	2,521	0,545	2,515	0,638

TABLA 8.18a. Medias de puntuación: VO 26

La mayoría de los encuestados otorgan un grado de acuerdo alto lo que denota que están bastante o muy de acuerdo con el enunciado.

VO 26	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Nada	1	5,6%	0	0,0%	1	1,5%
Poco	1	5,6%	1	2,1%	2	3,0%
Bastante	4	22,2%	21	43,8%	25	37,9%
Mucho	12	66,7%	26	54,2%	38	57,6%
Total	18	100,0%	48	100,0%	66	100,0%

TABLA 8.18b. Descriptivos: VO 26

En los parciales de puntuación, podemos ver que tanto en el primer ciclo como en el segundo, el mayor número de docentes manifiesta estar muy de acuerdo con el enunciado aunque en el segundo ciclo, el porcentaje es algo inferior. Debemos destacar el número de docentes del primer ciclo que no han contestado este ítem. Posiblemente, ello es debido, a que algunos centros de primer ciclo de la comarca (los que acogen el menor número de alumnos), son atendidos por sólo una profesional.

Percepciones sobre sus propias actitudes, posicionamientos y dificultades ante la diversidad escolar.

OBJETIVO 18. Conocer su opinión relativa a que las actitudes positivas de los docentes pueden compensar la falta de recursos aludida para atender la diversidad de los alumnos.

- VO 7: «*Les actituds positives del mestre o de la mestra poden compensar la manca de recursos per a fer front a la diversitat escolar.*»

Al analizar este supuesto, queremos conocer el valor que otorgan a actitudes de los docentes, frente al alumnado diverso y si creen que cuando éstas son positivas, pueden compensar la falta de recursos disponibles a los que han aludido.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
2,500	0,857	2,521	0,545	2,515	0,638

TABLA 8.19a. Medias de puntuación: VO 7

Como podemos apreciar en la tabla anterior, los docentes de nuestro estudio se muestran bastante o muy de acuerdo, en que ante una falta de recursos (administrativos, técnicos, materiales, formativos...) las actitudes positivas de los maestros pueden ser compensatorias para atender la diversidad.

VO 7	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Poco	2	9,1%	2	4,3%	4	5,8%
Bastante	9	40,9%	31	66,0%	40	58,0%
Mucho	11	50,0%	14	29,8%	25	36,2%
Total	22	100,0%	47	100,0%	69	100,0%

TABLA 8.19b. Descriptivos: VO 7

Según la estadística de descriptivos, la mayoría de los docentes adjudican un papel primordial a sus propias actitudes para dar respuesta a la diversidad de sus alumnos, aún teniendo en cuenta las manifestaciones realizadas sobre la falta de recursos, como hemos visto en las variables analizadas anteriormente. Este supuesto es aceptado por la

mayoría, y expresa el mismo posicionamiento que han manifestado las docentes del estudio cualitativo.

OBJETIVO 19. Conocer si los docentes de esta etapa, creen que atender niños «diferentes» en un mismo grupo, les ocasiona estrés.

- VO 3: *«La presència de nens amb característiques diferents de la resta del grup en una mateixa aula, comporta situacions estresants pels mestres.»*

El presentar este enunciado, nos permite conocer la opinión de los docentes en relación al estrés que desde su punto de vista, puede ocasionar la atención de los alumnos diferentes o con dificultades en su desarrollo.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
1,391	0,783	2,085	0,583	1,857	0,728

TABLA 8.20a. Medias de puntuación: VO 3

Para los sujetos del primer ciclo, el grado de acuerdo manifestado, es inferior a los del segundo que manifiestan estar bastante de acuerdo con una media de 2,085.

VO 3	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Nada	4	17,4%	0	0,0%	4	5,7%
Poco	6	26,1%	6	12,8%	12	17,1%
Bastante	13	56,5%	31	66,0%	44	62,9%
Mucho	0	0,0%	10	21,3%	10	14,3%
Total	23	100,0%	47	100,0%	70	100,0%

TABLA 8.20b. Descriptivos: VO 3

En los porcentajes de respuesta, se percibe que en el segundo ciclo, el grado de malestar experimentado por los docentes, es más evidente que en el primer ciclo puesto que sólo 6 de los encuestados, consideran poco estresante la atención a la diversidad y 10 de ellos, lo califican como «muy estresante». El mayor número (n=31), lo considera bastante estresante. En el primer ciclo, aunque en ningún caso lo consideran muy estresante, 13 de las 23 docentes lo valoran como bastante.

El análisis de estas puntuaciones, nos lleva a pensar que ya en estas etapas precoces de la educación, los docentes experimentan malestar y estrés ante la diversidad del alumnado y no sólo en los contextos educativos más organizados (ciclo 3-6), si no también (aunque con menos intensidad), en aquellos entornos de funcionamiento mas flexible (ciclo 0-3). Estas opiniones concuerdan plenamente con las manifestadas por las docentes del estudio cualitativo.

OBJETIVO 20. Si piensan que aquellos niños que presentan algún trastorno en estos primeros años, pueden quedar etiquetados en su futuro escolar.

- **VO 4:** *«Aquells nens que presenten algun tipus de trastorn en els primers anys, corren el risc de quedar 'etiquetats' en el seu futur escolar.»*

Con la presentación de este enunciado, aportado por las docentes del estudio cualitativo, pretendíamos contrastarlo con el posicionamiento de todos los docentes ante las etiquetas que pueden adjudicarse a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
1,636	0,790	1,870	0,582	1,794	0,659

TABLA 8.21a. Medias de puntuación: VO 4

De los resultados obtenidos, se desprende un grado de acuerdo que se sitúa en una media de puntuación cercana al valor 2 de puntuación, para el total de la muestra y con valores algo inferiores en los docentes del 1er. ciclo respecto a los del segundo.

VO 4	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Nada	3	13,6%	1	2,2%	4	5,9%
Poco	3	13,6%	8	17,4%	11	16,2%
Bastante	15	68,2%	33	71,7%	48	70,6%
Mucho	1	4,5%	4	8,7%	5	7,4%
Total		100,0%	46	100,0%	68	100,0%

TABLA 8.21b. Descriptivos: VO 4

Según los resultados obtenidos en la tabla de descriptivos, podemos deducir que la mayoría de los encuestados creen que ya en estas primeras edades, los alumnos que presentan alguna alteración en su desarrollo pueden ser etiquetados y ello puede condicionar su futuro escolar. estas opiniones, coinciden con las que expresaron las participantes en el estudio cualitativo. estudio cualitativo.

OBJETIVO 21. Si creen que los docentes tienen tendencia a mantener ideas prefijadas sobre un mismo alumno.

- **VO 12:** *«Els mestres tenim la tendència a mantenir la mateixa idea sobre un nen a partir del concepte inicial que ens hem format sobre ell.»*

La presentación de este enunciado se sitúa en la misma línea de contenido que el anterior aunque conlleva una implicación más directa sobre las creencias del profesorado en relación al concepto que establecen sobre sus alumnos.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
1,043	0,878	1,213	0,657	1,157	0,735

TABLA 8.22a. Medias de puntuación: VO 12

Obtenemos una media baja en el grado de acuerdo para este enunciado. La del total de grupo si sitúa entre poco o bastante de acuerdo y las de cada ciclo oscilan alrededor de la misma puntuación aunque en el segundo ciclo, la puntuación es más alta.

VO 12	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Nada	7	30,4%	6	12,8%	13	18,6%
Poco	9	39,1%	25	53,2%	34	48,6%
Bastante	6	26,1%	16	34,0%	22	31,4%
Mucho	1	4,3%	0	0,0%	1	1,4%
Total	23	100,0%	47	100,0%	70	100,0%

TABLA 8.22b. Descriptivos: VO 12

Con estos resultados, podemos valorar que los docentes de nuestro estudio, están mayoritariamente en desacuerdo ante el supuesto que implica, el mantener ideas prefijadas sobre los alumnos, aunque 16 docentes del segundo ciclo y 6 del primero están 'bastante de acuerdo'.

Estos resultados no se corresponden con las opiniones manifestadas en el estudio cualitativo en el que sí otorgaban esta tendencia.

OBJETIVO 22. Si piensan que pueden condicionar la adquisición de contenidos educativos en los alumnos si los ven incapacitados para ello.

- **VO 14:** «*Quan pensem que un nen és incapaç d'assolir uns determinats objectius educatius, estem condicionant aquesta possibilitat.*»

Al analizar esta variable, pretendemos conocer el posicionamiento de los docentes ante la influencia que puede tener sobre los alumnos, sus atribuciones negativas hacia la adquisición de aprendizajes.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
1,304	1,105	1,630	0,679	1,522	0,851

TABLA 8.23a. Medias de puntuación: VO 14

Según los resultados obtenidos, la media del total de docentes, se muestran bastante de acuerdo con este enunciado aunque es algo inferior en el primer ciclo.

VO 14	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Nada	8	34,8%	1	2,2%	9	13,0%
Poco	3	13,0%	19	41,3%	22	31,9%
Bastante	9	39,1%	22	47,8%	31	44,9%
Mucho	3	13,0%	4	8,7%	7	10,1%
Total	23	100,0%	46	100,0%	69	100,0%

TABLA 8.23b. Descriptivos: VO 14

En los resultados parciales, observamos que existen opiniones divergentes en ambos ciclos que oscilan desde nada de acuerdo, en 9 casos del total que han contestado, hasta muy de acuerdo para siete de los docentes. Esta divergencia en los resultados se hace más evidente en el primer ciclo. La valoración de estos resultados nos lleva a pensar que no existe un posicionamiento claro por parte de los docentes en cuanto a la propia capacidad de influencia en el rendimiento de los alumnos. De nuevo, encontramos que existe contraposición con la opinión manifestada en el estudio cualitativo.

OBJETIVO 23. Valorar si opinan que los docentes, tienden a encasillar a los alumnos que presentan alteraciones en su desarrollo y ello, puede condicionar su proceso educativo.

- **VO 18:** *«Els mestres, tenim tendència a encasellar els nens que en aquestes edats, presenten alguna diferència i això pot dificultar el seu procés educatiu.»*

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
1,217	1,085	1,106	0,699	1,143	0,839

TABLA 8.24a. Medias de puntuación: VO 18

Las puntuaciones medias obtenidas en este enunciado, muestran que los docentes del estudio cuantitativo, están poco de acuerdo con el supuesto expresado por las participantes en los grupos de discusión y las entrevistas.

Aunque existen pocas diferencias en la media obtenida por ambos grupos, observamos que en el primer ciclo el grado de acuerdo es algo inferior.

VO 18	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Nada	7	30,4%	9	19,1%	16	22,9%
Poco	8	34,8%	24	51,1%	32	45,7%
Bastante	4	17,4%	14	29,8%	18	25,7%
Mucho	4	17,4%	0	0,0%	4	5,7%
Total	23	100,0%	47	100,0%	70	100,0%

TABLA 8.24b. Descriptivos: VO 18

En los estadísticos parciales, podemos observar que en ambos ciclos, el mayor número de sujetos, están poco de acuerdo con el enunciado. Vemos también que algunos docentes tanto del primer ciclo (n=4) como del segundo (n=14), manifiestan estar bastante de acuerdo e incluso en el primer ciclo, algunos se muestran muy de acuerdo. Contrariamente, destacamos que tanto en el primer ciclo como en el segundo, algunos muestran su total desacuerdo.

La valoración que podemos hacer a estos resultados es que aunque el mayor número de sujetos de nuestro contexto de estudio no creen en la tendencia de los docentes de «encasillar» a aquellos alumnos que, presentan dificultades o características diferentes del resto de los alumnos, algunos de ellos, se muestran favorables a este supuesto.

Estas valoraciones contrastan con las opiniones referidas en el estudio cualitativo en las cuales se ponía de manifiesto una aceptación de estas tendencias.

OBJETIVO 24. Valorar si son partidarios y creen positiva la inclusión de niños y niñas con características muy diferenciadas, en esta etapa.

- **VO 27:** *«Crec que la inclusió de nens amb necessitats i característiques diferenciades en el nivell d'infantil, es positiu i enriquidor no solament pels propis nens si no també pel mestre i per la resta del grup.»*

Con la presentación de este enunciado, pretendemos valorar el posicionamiento que desde una concepción general, expresan los docentes de nuestro estudio, ante la cuestión tan debatida que supone la atención a la diversidad en los contextos educativos ordinarios y de forma complementaria, las implicaciones positivas que puede comportar.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
2,227	0,612	1,872	0,741	1,986	0,717

TABLA 8.25a. Medias de puntuación: VO 27

Observamos un grado de acuerdo alto, tanto en la media total de grupo, como en las de los dos ciclos aunque existen algunas diferencias que analizaremos en la tabla de estadísticos. Estas puntuaciones muestran que la mayoría de docentes, están bastante o muy de acuerdo al valorar los aspectos positivos que implica la inclusión de alumnos «diferentes» en la etapa infantil.

VO 27	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Nada	0	0,0%	4	8,5%	4	5,8%
Poco	2	9,1%	4	8,5%	6	8,7%
Bastante	13	59,1%	33	70,2%	46	66,7%
Mucho	7	31,8%	6	12,8%	13	18,8%
Total	22	100,0%	47	100,0%	69	100,0%

TABLA 8.25b. Descriptivos: VO 27

Si comparamos los porcentajes obtenidos para cada nivel de acuerdo, vemos que en el primer ciclo, el grado de acuerdo es más alto puesto que de todos los sujetos menos dos que se muestran poco de acuerdo, la mayoría (más del 90%) están bastante o muy de acuerdo. Este porcentaje es algo inferior en el segundo (83%) pero además, un pequeño porcentaje, está poco o nada de acuerdo.

Estos resultados concuerdan con las aportaciones realizadas por las docentes del estudio cualitativo y nos llevan a entender que los docentes de nuestro contexto de estudio son favorables a la inclusión de alumnos con «necesidades diferentes» en este nivel educativo y creen en los efectos positivos de esta inclusión.

OBJETIVO 25. Si creen que los niños en estas edades, perciben si están bien aceptados o no, por los demás.

- **VO 29:** *«Tots els nens encara que siguin molt petits, perceben clarament si estan, o no, ben acceptats pels altres.»*

Con este enunciado, las docentes del estudio cualitativo, manifestaron la capacidad de percepción de los niños más pequeños, ante la aceptación por parte de los demás.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
2,609	0,783	2,667	0,476	2,648	0,588

TABLA 8.26a. Medias de puntuación: VO 29

Observamos una media de puntuación alta (entre bastante y muy de acuerdo), muy similar en ambos ciclos con el enunciado.

VO 29	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Nada	1	4,3%	0	0,0%	1	1,4%
Poco	1	4,3%	0	0,0%	1	1,4%
Bastante	4	17,4%	16	33,3%	20	28,2%
Mucho	17	73,9%	32	66,7%	49	69,0%
Total	23	100,0%	48	100,0%	71	100,0%

TABLA 8.26b. Descriptivos: VO 29

En los parciales de puntuación, se constata que todos las docentes encuestados (excepto dos del primer ciclo), están bastante o muy de acuerdo al considerar que ya en estas edades, los alumnos perciben claramente, la aceptación o el rechazo de los demás. Destacamos que el mayor número de docentes, manifiestan el máximo grado de acuerdo con este supuesto y ello concuerda plenamente, con las opiniones manifestadas por las docentes del estudio cualitativo.

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

OBJETIVO 26. Valorar si piensan que el concepto que adquieren sobre sus alumnos, puede estar influido por la opinión que tengan sobre sus familias.

- **VO 21:** «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.»

Este enunciado expresa la relación implícita que según la opinión de las participantes en el estudio cualitativo, establecen las docentes entre las características de sus alumnos y las de la familia a la cual pertenecen.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
1,435	0,945	1,489	0,718	1,471	0,793

TABLA 8.27a. Medias de puntuación: VO 21

Según podemos observar, el grado de acuerdo expresado en este enunciado, se encuentra valorado entre poco y bastante.

VO 21	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Nada	5	21,7%	4	8,5%	9	12,9%
Poco	5	21,7%	18	38,3%	23	32,9%
Bastante	11	47,8%	23	48,9%	34	48,6%
Mucho	2	8,7%	2	4,3%	4	5,7%
Total	23	100,0%	47	100,0%	70	100,0%

TABLA 8.27b. Descriptivos: VO 21

En los estadísticos parciales observamos una tendencia similar en ambos ciclos al valorar este enunciado. Las puntuaciones nos muestran poca uniformidad en el grado de acuerdo manifestado, tanto en el primer ciclo como en el segundo. En ambos grupos, el mayor número de docentes se muestra bastante o muy de acuerdo pero a su vez, un número de sujetos similar, se manifiesta poco o nada de acuerdo.

Estos resultados nos dejan entrever que no existe una tendencia generalizable en las opiniones relativas a que el concepto de los docentes sobre sus alumnos, está influido en parte por el conocimiento que tengan sobre sus familias pero si podemos decir, que existe un número considerable de docentes que comparten este supuesto al igual que las docentes del estudio cualitativo.

OBJETIVO 27. Si creen que el centro educativo y los docentes, pueden influir para que las familias, mejoren los criterios educativos hacia sus hijos.

- VO 9: *«L'escola i els mestres podem incidir positivament per a que les famílies, millorin les pautes educatives vers els seus fills.»*

Las participantes en el estudio cualitativo, expresan mediante este comentario, su capacidad para influir en la mejora de las prácticas educativas de los padres.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
2,130	0,757	2,021	0,668	2,056	0,695

TABLA 8.28a. Medias de puntuación: VO 9

Como podemos ver, las opiniones de los docentes encuestados concuerdan con las del estudio cualitativo puesto que manifiestan estar bastante de acuerdo con el enunciado, con una media de puntuación ligeramente superior del primer ciclo (2,130), respecto del segundo (2,021).

VO 9	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Poco	5	21,7%	10	20,8%	15	21,1%
Bastante	10	43,5%	27	56,3%	37	52,1%
Mucho	8	34,8%	11	22,9%	19	26,8%
Total	23	100,0%	48	100,0%	71	100,0%

TABLA 8.28b. Descriptivos: VO 9

En las puntuaciones parciales, observamos que ninguno de los sujetos se muestra en total desacuerdo, aunque 15 docentes están poco de acuerdo. El mayor número se muestra bastante de acuerdo en ambos ciclos y algunos dicen estar muy de acuerdo, con mayor incidencia en el primer ciclo que en el segundo.

Podemos valorar pues que al igual que los docentes del estudio cualitativo, se atribuyen la capacidad necesaria para influir en la mejora de las prácticas educativas de los padres hacia sus hijos.

OBJETIVO 28. Si creen que las familias de los alumnos, aceptan a aquellos que presentan dificultades en el grupo de sus hijos.

- VO 17: «A les famílies dels nens que no tenen cap problema, els costa d'acceptar la inclusió de nens amb dificultats a l'aula dels seus fills.»

Este enunciado, refleja una de las opiniones expresadas por las docentes del estudio cualitativo en relación a las familias de sus alumnos respecto de aquellos que presentan dificultades.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
1,000	0,853	1,638	0,705	1,429	0,809

TABLA 8.29a. Medias de puntuación: VO 17

El grado de acuerdo manifestado en la muestra del estudio cuantitativo, se contraponen con las opiniones anteriores. La puntuación media del total de grupo, otorga un grado de poco a bastante de acuerdo. Existe una diferencia considerable entre los dos ciclos: en el primero, el grado de acuerdo es inferior al del segundo, expresando poco acuerdo con el enunciado.

VO 17	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Nada	7	30,4%	2	4,3%	9	12,9%
Poco	10	43,5%	17	36,2%	27	38,6%
Bastante	5	21,7%	24	51,1%	29	41,4%
Mucho	1	4,3%	4	8,5%	5	7,1%
Total	23	100,0%	47	100,0%	70	100,0%

TABLA 8.29b. Descriptivos: VO 17

En esta tabla, podemos comprobar las diferencias entre ambos grupos con bajo nivel de acuerdo del primer ciclo frente al segundo y que nos lleva a valorar que casi el 60% de los docentes del segundo ciclo, creen que a las familias les cuesta aceptar la inclusión de niños diferentes en el aula de sus hijos frente a los más del 70% del primer ciclo, que están poco o nada de acuerdo con este supuesto.

OBJETIVO 29. Si opinan que los niños están cada vez más consentidos por los padres y ello incide en su adaptación escolar.

- VO 23: *«Cada vegada més els nens estan molt consentits pels pares i això provoca dificultats en la seva adaptació a l'escola.»*

Este comentario que con frecuencia se nos ha manifestado en los intercambios profesionales mantenidos con las docentes del primer ciclo, fue expresado de forma generalizada por las participantes del estudio cualitativo y como podemos ver en la tabla siguiente.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
2,304	0,822	2,479	0,545	2,423	0,647

TABLA 8.30. Medias de puntuación: VO 23

Todos los docentes de nuestro contexto de estudio están altamente de acuerdo con el contenido del enunciado. Dicho grado de acuerdo que se sitúa entre bastante o muy de acuerdo, se expresa casi por igual en los dos ciclos siendo algo superior en el segundo.

Podemos decir que existe concordancia entre las opiniones expresadas tanto en el estudio cualitativo como en el cuantitativo sobre la dificultad creciente de los padres para imponer límites en la conducta de los niños y la repercusión negativa para su adaptación escolar.

OBJETIVO 30. Conocer si establecen relación entre las alteraciones en el comportamiento de los alumnos y el estrés o los conflictos en su núcleo familiar.

- VO 24: *«Quan els nens presenten alteracions en el seu comportament i/o rendiment escolar, estan expressant estrès o conflictivitat familiar.»*

Esta es una de las afirmaciones transmitidas por las docentes del estudio cualitativo en torno a sus creencias acerca del contexto familiar de sus alumnos y que tienden a relacionar directamente las características familiares con las conductas de éstos.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
2,227	0,528	2,109	0,482	2,147	0,497

TABLA 8.31a. Medias de puntuación: VO 24

Como podemos ver en las puntuaciones medias obtenidas, manifiestan un grado de acuerdo que se sitúa entre bastante y muy (de acuerdo). La puntuación es muy similar en ambos ciclos, con una tendencia algo superior en el primer ciclo.

VO 24	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Poco	1	4,5%	3	6,5%	4	5,9%
Bastante	15	68,2%	35	76,1%	50	73,5%
Mucho	6	27,3%	8	17,4%	14	20,6%
Total	22	100,0%	46	100,0%	68	100,0%

TABLA 8.31b. Descriptivos: VO 24

En la valoración de este enunciado, se aprecia claramente según la tabla de descriptivos, que los docentes de nuestro estudio, atribuyen una relación directa entre las alteraciones en el comportamiento de los alumnos en el centro, y las dificultades o los conflictos en el contexto familiar y ello concuerda totalmente con las opiniones manifestadas en el estudio cualitativo.

OBJETIVO 31. Si creen que el centro educativo puede o no, compensar los déficits socio-familiares de los alumnos.

- **VO 10:** *«Crec que és molt difícil que l'escola pugui compensar alguns dèficits sociofamiliars dels alumnes.»*

El criterio que hemos tenido en cuenta al incluir este comentario manifestado en el estudio cualitativo, ha sido el de poder valorar la percepción de los docentes en cuanto a las dificultades del centro educativo en el cual están ejerciendo, para compensar a aquellos alumnos con déficits asociados al contexto socio-familiar.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
2,304	0,822	2,479	0,545	2,423	0,647

TABLA 8.32a. Medias de puntuación: VO 10

Las puntuaciones medias obtenidas, expresan un grado de acuerdo que se sitúa entre bastante y muy (de acuerdo) con el enunciado planteado, para el total de la muestra con una ligera diferencia entre ambos ciclos ya que en el segundo, el grado de acuerdo es algo superior.

VO 10	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Nada	2	8,7%	0	0,0%	2	2,8%
Poco	10	43,5%	7	14,6%	17	23,9%
Bastante	10	43,5%	36	75,0%	46	64,8%
Mucho	1	4,3%	5	10,4%	6	8,5%
Total	23	100,0%	48	100,0%	71	100,0%

TABLA 8.32b. Descriptivos: VO 10

La diferencia observada entre ambos ciclos se pone de manifiesto en la tabla anterior. Comprobamos que en el segundo, el mayor número de docentes (n=36) valoran estar bastante de acuerdo con el enunciado en cambio, en el primer ciclo, el mismo número de docentes (n=10), valoran estar bastante o poco de acuerdo.

La interpretación de estos resultados, nos hace pensar que los docentes valoran negativamente las posibilidades del contexto educativo para ayudar a aquellos alumnos con dificultades sociofamiliares. Aunque en el primer ciclo, las expectativas son menos negativas.

OBJETIVO 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.

- **VO 19:** *«Les famílies de nens amb dificultats, accepten y apliquen les pautes i els suggeriments dels mestres en relació a l'educació dels seus fills.»*

El contenido de este enunciado quiere conocer si los docentes del estudio piensan que las familias de alumnos con dificultades, aceptan y aplican las orientaciones y sugerencias pedagógicas que reciben de los maestros y de las maestras para incidir en la educación de sus hijos.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
1,909	0,868	2,111	0,714	2,045	0,767

TABLA 8.33a. Medias de puntuación: VO 19

La puntuación obtenida, expresa una media de puntuación cercana a bastante de acuerdo con el enunciado y ello concuerda con la opinión manifestada por las participantes del estudio cualitativo. En el primer ciclo, el grado de acuerdo es inferior.

VO 19	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Nada	2	9,1%	0	0,0%	2	3,0%
Poco	11	50,0%	19	43,2%	30	45,5%
Bastante	8	36,4%	23	52,3%	31	47,0%
Mucho	1	4,5%	2	4,5%	3	4,5%
Total	22	100,0%	44	100,0%	66	100,0%

TABLA 8.33b. Descriptivos: VO 19

Los estadísticos parciales muestran opiniones divergentes en cuanto al grado de acuerdo tanto entre los docentes de un mismo grupo como entre ambos grupos. En el primer ciclo, la opinión mayoritaria (50%), manifiesta estar poco de acuerdo con el enunciado, seguida de los que expresan estar bastante de acuerdo (36,4%) en cambio, en el segundo, el mayor número de docentes (52,3%), está bastante de acuerdo seguido de los que manifiestan poco nivel de acuerdo.

La valoración que podemos hacer a estos resultados, es que las opiniones expresadas en el segundo ciclo, se aproximan a las del estudio cualitativo que las del primer ciclo que muestran un grado de acuerdo inferior.

OBJETIVO 33. Si piensan que el centro tendría que potenciar más estrategias para mejorar la implicación y participación de las familias en el contexto educativo.

- **VO 22:** *«L'escola hauria de potenciar més estratègies que milloressin la implicació i participació de les famílies al context educatiu.»*

Esta, ha sido una de las necesidades expresadas de forma unánime por las participantes en el estudio cualitativo y aunque es previsible que todos los docentes estén de acuerdo, hemos querido comprobar dicho supuesto.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
2,261	0,752	1,870	0,653	2,000	0,707

TABLA 8.34a. Medias de puntuación: VO 22

Como era de esperar, las puntuaciones medias para el total de grupo, muestran estar bastante de acuerdo aunque con diferencias entre los dos ciclos. Así pues, el primer ciclo otorga un grado de acuerdo más alto que el segundo que se situaría entre poco y bastante de acuerdo.

VO 22	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Poco	4	17,4%	13	28,3%	17	24,6%
Bastante	9	39,1%	26	56,5%	35	50,7%
Mucho	10	43,5%	7	15,2%	17	24,6%
Total	23	100,0%	46	100,0%	69	100,0%

TABLA 8.34b. Descriptivos: VO 22

En la tabla de estadísticos, podemos apreciar las diferencias entre grupos con más detalle; mientras que en el primero la mayoría de sujetos está bastante o muy de acuerdo, en el segundo, hay más sujetos (n=13) que dicen estar poco de acuerdo, que los que se muestran muy de acuerdo (n=7).

De los resultados se desprende que de forma general, los docentes de la muestra, creen que es necesario que el contexto educativo promueva más estrategias para mejorar la implicación de las familias aunque esta necesidad se hace más evidente en el primer ciclo que en el segundo.

OBJETIVO 34. Si a los docentes les resulta más difícil comunicarse con las familias de los alumnos «diferentes» que con las demás.

- VO 8: «Als mestres, ens és més difícil comunicar-nos amb els pares i mares d'aquells nens que presenten dificultats que amb la resta.»

Con la presentació de este enunciado, queremos saber si las dificultades expresadas por las participantes del estudio cualitativo para comunicarse con las familias de los alumnos que presentan necesidades educativas, son compartidas por la muestra de docentes del estudio cuantitativo.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
2,409	0,666	1,614	2,255	0,530	0,722

TABLA 8.35a. Medias de puntuación: VO 8

La media de puntuación obtenida, nos muestra que están bastante de acuerdo con el enunciado. Si observamos las puntuaciones por ciclos, podemos ver que el nivel de acuerdo es más alto en el primer ciclo que en el segundo.

VO 8	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Nada	1	4,3%	3	6,8%	4	6,0%
Poco	5	21,7%	14	31,8%	19	28,4%
Bastante	14	60,9%	24	54,5%	38	56,7%
Mucho	3	13,0%	3	6,8%	6	9,0%
Total	23	100,0%	44	100,0%	67	100,0%

TABLA 8.35b. Descriptivos: VO 8

La diferencia entre los dos ciclos se aprecia en la tabla de descriptivos en la que observamos la valoración 'poco de acuerdo', escogida por un mayor número de sujetos del segundo ciclo que del primero. Así mismo, en el primer ciclo, el porcentaje de docentes que se muestran bastante o muy de acuerdo, es superior (73,9%) que en el segundo (61,3%).

A partir de estos resultados, podemos afirmar que los docentes del estudio cuantitativo confirman la opinión expresada en el estudio cualitativo por la cual les resulta más difícil comunicarse con los padres de los alumnos cuando éstos presentan alteraciones y/o dificultades en su desarrollo.

Opiniones relativas a las características del grupo, de los alumnos que lo conforman y su propia implicación en las actividades educativas.

OBJETIVO 35. Si valoran más positivamente los grupos homogéneos que los heterogéneos.

- VO 15: *«En els grups educatius homogenis és més fàcil aconseguir un bon ritme de treball.»*

Mediante este comentario, las docentes del estudio cualitativo han expresado una mejor predisposición hacia los grupos homogéneos que hacia los diversificados. El incluirlo en el cuestionario, nos permitirá conocer si ésta preferencia existe en el total de la población de docentes.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
2,348	0,647	2,468	0,718	2,429	0,693

TABLA 8.36a. Medias de puntuación: VO 15

Como podemos observar en la media de puntuación obtenida, se denota un alto grado de acuerdo que podemos situar entre bastante o muy (de acuerdo) en ambos ciclos. En el segundo, el nivel de acuerdo es algo superior.

VO 15	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Nada	0	0,0%	1	2,1%	1	1,4%
Poco	2	8,7%	3	6,4%	5	7,1%
Bastante	11	47,8%	16	34,0%	27	38,6%
Mucho	10	43,5%	27	57,4%	37	52,9%
Total	23	100,0%	47	100,0%	70	100,0%

TABLA 8.36b. Descriptivos: VO 15

Los estadísticos parciales nos muestran que muy pocos sujetos del total de la muestra (n=4), están poco o nada de acuerdo. La mayoría en ambos ciclos, expresan estar bastante o muy de acuerdo. El porcentaje de los que están muy de acuerdo es superior en el segundo ciclo.

Estos resultados nos indican que, como expresaban las participantes del estudio cualitativo, los docentes de nuestro contexto de estudio piensan que trabajar con grupos homogéneos favorece el ritmo de trabajo en el aula de lo que podemos deducir una clara preferencia de los grupos homogéneos frente a los heterogéneos.

OBJETIVO 36. Si creen que los alumnos con problemas de comportamiento provocan más dificultades a los docentes que los que presentan retardo en el desarrollo.

- **VO 16:** *«Els nens amb problemes de comportament dins l'aula, generen més dificultats als mestres que aquells altres amb retard maduratiu.»*

De las distintas tipologías de alumnos que desde el punto de vista de las docentes les pueden generar más dificultades, son aquellos que presentan alteraciones en la conducta. Según las que participaron en el grupo de discusión y en las entrevistas, estas dificultades son mayores en relación a las que les ocasionan los alumnos con alteraciones derivadas de alteraciones o retraso madurativo.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
1,909	0,868	2,111	0,714	2,045	0,767

TABLA 8.37a. Medias de puntuación: VO 16

Si observamos las puntuaciones medias en el grado de acuerdo con el enunciado, podemos ver que los docentes que respondieron al cuestionario, comparten el mismo punto de vista expresado en el estudio cualitativo ya que se muestran bastante de acuerdo con su contenido, que se sitúa entre bastante y muy (de acuerdo). Esto se da de forma muy similar en ambos ciclos.

VO 16	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Nada	2	9,1%	0	0,0%	2	3,0%
Poco	3	13,6%	9	20,0%	12	17,9%
Bastante	12	54,5%	22	48,9%	34	50,7%
Mucho	5	22,7%	14	31,1%	19	28,4%
Total	22	100,0%	45	100,0%	67	100,0%

TABLA 8.37b. Descriptivos: VO 16

En los dos ciclos encontramos docentes que se muestran poco o nada de acuerdo aunque el porcentaje de éstos es poco significativo con los que expresan estar bastante o muy de acuerdo que son la mayoría de los encuestados.

La valoración de los resultados nos hace pensar que a la mayoría de los sujetos de nuestro contexto de estudio, les ocasiona más dificultades trabajar con alumnos que presentan problemas de comportamiento que con otros alumnos con necesidades cognitivas y/o madurativas.

OBJETIVO 37. Sus creencias en cuanto a que el interés y la implicación de los alumnos en las actividades propuestas, depende de como hayan sido planteadas por cada docente.

- VO 25: *«El grau d'interès i nivell d'implicació d'un nen envers una activitat escolar, està molt influït pel plantejament i la motivació en que l'hagi presentat el mestre.»*

Las docentes del estudio cualitativo, se atribuyeron la capacidad de influir en el proceso de aprendizaje de los alumnos en función del planteamiento de las actividades. Vamos a contrastar este supuesto, mediante el comentario escogido, con la muestra de sujetos del estudio cuantitativo.

Primer ciclo		Segundo ciclo		Total de grupo	
media	desv. típ.	media	desv. típ.	media	desv. típ.
2,391	0,499	2,295	0,553	2,328	0,533

TABLA 8.38a. Medias de puntuación: VO 25

Como nos muestran los resultados, todos los docentes se muestran altamente de acuerdo con el enunciado. Aunque la puntuación es más alta en el primer ciclo, ambos grupos valoran su opinión entre bastante y muy de acuerdo.

VO 25	Primer ciclo		Segundo ciclo		Total	
	casos	%	casos	%	casos	%
Poco	0	0,0%	2	4,5%	2	3,0%
Bastante	14	60,9%	27	61,4%	41	61,2%
Mucho	9	39,1%	15	34,1%	24	35,8%
Total	23	100,0%	44	100,0%	67	100,0%

Ninguno de los sujetos encuestados, se muestra en desacuerdo con el supuesto presentado y sólo 2 del segundo ciclo, están poco de acuerdo. El resto de docentes, se manifiestan mayoritariamente bastante de acuerdo seguidos en menos proporción de los que están muy de acuerdo.

Podemos afirmar que al igual que en el estudio cualitativo, la mayoría de docentes se autoatribuyen la capacidad de influir en la implicación de los alumnos en las actividades propuestas.

A partir de este punto en el que hemos analizado la información obtenida en el cuestionario de opinión, procederemos a su valoración e interpretación.

8.4. Valoración e interpretación de los resultados

A continuación, procederemos a señalar la información más relevante de los resultados obtenidos en el análisis del cuestionario tanto, en lo que se refiere a las características de la población objeto de estudio, como de las opiniones y las actitudes que han manifestado. Esta información prefigura el perfil demográfico y el posicionamiento de los docentes de la Etapa Infantil hacia la diversidad del alumnado del contexto en el que se ha desarrollado esta investigación. Señalaremos además, las concordancias existentes entre los resultados de este estudio con las opiniones manifestadas en el estudio cualitativo.

Los 71 docentes participantes en este estudio se corresponden al total menos dos de la población real y ejercen su actividad en los dos ciclos de la Etapa Infantil, con una distribución desigual entre ciclos puesto que, frente a los 48 del segundo ciclo, solamente 23 pertenecen al primero. Esta mayoría de docentes del segundo ciclo, se corresponde así mismo, con el mayor número de centros de titularidad pública y en la que sólo 7 docentes, pertenecen a centros privados. Por contra, en el primer ciclo, la mayoría de los centros son privados y sólo 7 docentes, trabajan en centros de titularidad pública. Estas apreciaciones nos desvelan la *importante desproporción entre los recursos públicos que se destinan a la atención educativa infantil en una misma etapa.*

Según la normativa vigente (Ley Orgánica/1990) de Ordenación General del Sistema Educativo por la que se establecen los nuevos niveles y los ciclos de enseñanza, no se incluye la obligatoriedad para ninguno de los dos ciclos de esta etapa aunque las diferencias existentes entre el funcionamiento y la organización entre uno y otro ciclo así como una mayor oferta de unidades subvencionadas en el 2º, comportan una inferior cobertura de las necesidades para el 1er. ciclo. Con la implantación de la LOCE (Ley de Calidad), probablemente a partir del curso 2004-05, no parece que esta situación vaya a mejorar. Se mantiene el carácter voluntario de la etapa para ambos ciclos y sólo se garantiza la gratuidad para el segundo pero en ningún caso para el primer ciclo.

Esta distribución desigual en el mayor número de unidades subvencionadas en el segundo ciclo que en el primero, se hace muy patente en la realidad de la comarca que estamos estudiando.

Otra de las características no sólo de nuestra población de estudio, si no de la mayoría en el ámbito docente, es la *muy alta presencia femenina* dado que, sólo dos de los docentes, son varones si bien ésta es una característica general en el mundo de la educación tanto en nuestro país como fuera de él. Ello, se hace mucho más patente cuando estudiamos poblaciones de docentes de las primeras etapas educativas. Numerosos estudios y autores han abordado el tema de la «feminización de la carrera docente» (Feistritzer, 1985; Clifford, 1987; Laird, 1988; Fernández Enguita, 1998; Apple, 1990; Torres Santomé, 1991; Liston y Zeichner, 1993) y todos ellos, remarcan la progresiva intensificación de la presencia femenina en la actividad docente. Marcelo (1995: 146), señala el elevadísimo porcentaje de mujeres que enseñan en Educación Infantil y en Enseñanza Primaria, además confirma que en la medida que el nivel educativo aumenta, la presencia de mujeres es menor.

La media total de edad es de 38 años. Estamos pues ante *una población que no podemos considerar «joven»*; ello, va paralelo con *una probada experiencia profesional* con 13 y 11 años de media para el primer y segundo ciclo respectivamente. Podemos decir que son docentes «expertos» en la profesión. Así mismo, el mayor número de ellos, han desarrollado su actividad profesional en la Etapa Infantil durante más de siete años por lo que podríamos deducir, que son conocedores de las necesidades y el tipo de atención que necesitan los niños de estas edades.

Si tenemos en cuenta las aportaciones sobre las edades y los ciclos vitales de los profesores citada por Marcelo (1995), los docentes de esta muestra, *se encontrarían en la tercera fase que está considerada como un período de una gran capacidad física e intelectual y de confianza en sí mismos*. Es una fase de asentamiento, especialmente difícil para las mujeres por la tensión que ocasiona la maternidad y la atención a los hijos. Existen otras aportaciones en las que se valora la edad de los profesores en relación a la diversidad escolar como las de (Abós y Polaino-Llorente, 1986; Sanz, 1995). Según dichos autores, los profesores más jóvenes simpatizan más con los problemas de sus alumnos y su actitud se endurece con los años. Según la propuesta de (Hubermann, 1990), los docentes de la muestra se encontrarían en la fase llamada de *Experimentación o Diversificación* que puede presentarse de forma diferenciada para los profesores. Algunos se dedicarían a mejorar su capacidad como docentes, otro grupo buscarían la promoción profesional y un tercer tipo estarían en una etapa de replanteamiento de continuación en la carrera.

La probada experiencia de los docentes de nuestro estudio no se corresponde, sin embargo, con la formación realizada puesto que sólo seis de los encuestados han podido realizar formación especializada inicial y permanente con una incidencia más baja el segundo ciclo que en el primero. El mayor número de docentes sólo cuentan con formación permanente especializada en esta etapa. Queremos remarcar además, que *existen 19 docentes que no cuentan con ningún tipo de formación específica para esta etapa*. Esta situación podría comportar implicaciones desfavorables en cuanto a las condiciones de esta población de docentes, que tienen que dar respuesta a las cada vez más complejas circunstancias del contexto social y educativo de sus alumnos. Podemos decir que *contamos con un «profesorado diverso» en cuanto a la formación que poseen*. Los resultados obtenidos en la muestra de nuestro estudio se contraponen a las afirmaciones de Zabalza (1996: 28), según el cual «el profesorado de Educación Infantil es posible que constituya uno de los segmentos más dinámicos y mejor formados para su trabajo de todo el cuerpo docente. Lo cual no obsta para que sigan existiendo, igual que en otras etapas educativas, fuertes necesidades de formación para atender las nuevas demandas».

Como contrapunto a esta situación poco favorable, *existe la ventaja de que ni los centros ni las aulas donde ejercen su actividad, cuentan con un número excesivo de alumnos* si no que en la mayoría de las situaciones, las ratios alumnos/docentes, son bajas y además los centros están poco masificados excepto en algún caso concreto. Sólo en dos aulas del

primer ciclo, se supera la ratio de alumnos permitida por la normativa que regula la etapa Infantil establecida por el Real Decreto (1004/91) que establece como máximo el número de 20 alumnos en los grupos de 2-3 años. Aunque para poder hacer una valoración más objetiva de este supuesto, deberíamos conocer en que casos, cada grupo de alumnos es atendido por uno o más profesionales. Zabalza (1996), refiriéndose a la Etapa Infantil, nos dice que en la situación española, un solo profesor o profesora, y solamente él o ella, es responsable de una clase en la que la intensidad del trabajo, la saturación de componentes emocionales, los imperativos de implicación personal, etc., son mucho mayores al trabajar con niños pequeños.

Destacamos *otra ventaja añadida y es que la mayoría de docentes, ejercen su actividad en centros ubicados en un entorno rural*. Algunos autores como Sanz (1995), creen que las escuelas urbanas están expuestas a más problemas sociales que las rurales y ello, afecta a los maestros con un mayor estrés y parece influir negativamente en sus actitudes hacia los problemas de comportamiento de sus alumnos.

Queremos remarcar que *desde una perspectiva contextualizada de las condiciones en las que desarrolla su actividad la población estudiada, prevalecen circunstancias positivas que podrían hacer efectiva una atención de calidad para «todos» los alumnos de esta etapa cualesquiera que sean sus necesidades*. De todas formas, a medida que hemos ido analizando el grado de acuerdo en los diferentes enunciados del cuestionario, *hemos podido comprobar que la manifestación de opiniones y actitudes sobre dichas condiciones, es percibida en algunos aspectos, de forma menos positiva por los agentes directamente implicados, como iremos comentando a continuación*.

En la valoración de las opiniones expresadas en el cuestionario, hemos comprobado con agrado que la gran mayoría de los docentes, al igual que las que participaron en el estudio cualitativo, otorgan una función preventiva importante a esta etapa. Nos referimos a la aportación fundamental de la escuela durante estos primeros años para el posterior desarrollo de niñas y niños en un momento en el que se están sentando las bases de toda la estructura y dinámica personal del sujeto en torno a los ejes básicos del desarrollo infantil (Zabalza, 1996: 17) y en particular, para aquellos que puedan presentar necesidades especiales. Para todos ellos, la Educación Infantil adquiere un marcado carácter preventivo y compensador de las condiciones en las que se han desarrollado (Aguilar Montero, 2000).

Otras condiciones que pueden tener una incidencia positiva en la situación de los profesionales, son aquellas relacionadas con los motivos que les han llevado a ejercer en esta etapa educativa y el nivel de gratificación que experimentan con esta actividad. Puesto que en la primera (excepto en algunos casos del segundo ciclo), aducen haberse sentido motivados personal y profesionalmente en esta elección y en la segunda, se atribuyen un alto grado de satisfacción y con ello, corroboran las opiniones manifestadas en el estudio cualitativo, podemos decir que estas manifestaciones, implicarían una cierta garantía de calidad dado que, como afirma Zabalza (1995: 34), la dimensión personal del proceso educativo, resulta básica. De ahí que los aspectos más ligados a lo personal (satisfacción, motivación, sentimiento de éxito, nivel de expectativas, autoestima, etc.) sean fundamentales en tanto que variables condicionadoras de la calidad de los procesos y sus resultados.

Donde si, *hemos podido valorar opiniones poco favorables, es en aquellas que hacen referencia a los recursos y condiciones con los que cuentan para dar respuesta a la diversidad; sobretodo, si estas valoraciones se realizan desde un punto de vista general y más aún cuando se trata de recursos externos y/o que dependen de la administración.* Ello no es de extrañar si tenemos en cuenta que «la cuestión de los recursos es una de las constantes preocupaciones del profesorado, que llena horas de debate y páginas de comentarios críticos... también en las entrevistas, siempre que se ha planteado la cuestión de los recursos, ha sido una constante la sensación de escasez, de falta de compromiso de la administración» (Carrión Martínez, 2001: 90). Hemos podido contrastar estas mismas opiniones en los grupos de discusión y las entrevistas realizadas en la primera parte de esta investigación (Estudio Cualitativo).

El tema de la formación inicial o permanente ha sido una de las variables que en las diferentes aportaciones (León Guerrero, 1995; Garrido Landívar, 2000; Aguilar Montero, 2000; Carrión Martínez, 2001) más se ha relacionado con las actitudes hacia la diversidad. En este estudio, nuestro interés no reside tanto en valorar esta posible relación si no en conocer qué opinan los propios docentes de la formación recibida por los profesionales en general y también la propia. Como hemos visto en la valoración de los resultados, *la percepción del nivel de formación, es más positiva cuando se refieren a la propia, que cuando lo aplican a la población general de docentes.* Esta tendencia, podría justificarse en las interpretaciones contradefensivas de los profesores estudiadas por Tetlock (cit. en Clark y Peterson, 1986) y que define como «auto-representaciones»

destinadas a producir una impresión favorable en otras personas. Ello, se evidenció también en el estudio cualitativo puesto que las maestras participantes hacen una valoración positiva de su formación y también de la que poseen «los demás». Esta apreciación se diferencia claramente de la que se expresa en el cuestionario.

Cuando la percepción sobre el nivel de calidad en la formación con la que cuentan los docentes se valora a partir de aspectos concretos como el que hace referencia a la necesidad de poseer más recursos y estrategias para mejorar la interacción con las familias, la gran mayoría de los profesionales manifiesta que sería positivo poder mejorar dicha formación.

Podríamos interpretar esta «ambigüedad» en las respuestas, en parte, por la necesidad de producir una impresión favorable en la valoración de la propia formación como ya hemos comentado; por otra, podríamos deducir que cuando se apunta a aspectos concretos y aplicables de dicha formación (como es el caso que nos ocupa), los docentes tienden a emitir valoraciones más objetivas.

Si bien observamos que existe concordancia entre estas opiniones con las manifestadas por las participantes en el grupo de discusión y las entrevistas, en estas últimas, se manifestó alguna opinión en contra, por la que alguna de las asistentes, valoraba positivamente sus propios recursos para implicar y colaborar con las familias. En cambio, en el estudio cuantitativo, manifiestan opiniones diferentes. *La tendencia en las respuestas, apunta a la expresión implícita de dudas y dificultades para interactuar con las familias y más concretamente con la de aquellos alumnos con dificultades.*

Estos resultados ponen en entredicho la cuestión de si realmente, estos docentes se sienten competentes para abordar los retos difíciles que les plantean las nuevas formas de vida y estructuras familiares (Ripol Millet, 1997; Palacios y Rodrigo, 1998) y en qué medida el desarrollo profesional del profesorado puede hacer que éste se haga más conocedor de sí y esté más seguro de su práctica profesional a través de su propia reflexión y valoración porque como nos dice Elliot (1993) se necesitan unos profesionales que desarrollen una autoconciencia y confianza que les permita fomentar su autoestima profesional.

Otro de los recursos que se considera fundamental para ofrecer una atención de calidad a la diversidad del alumnado, es el de las relaciones y la colaboración entre los distintos miembros del centro educativo. En un estudio de Aguilera y otros (1990) se detectaron niveles altos

de aceptación del proceso integrador entre aquellos profesores que compartían un proyecto común y de calidad. Este es un aspecto que ha sido valorado como muy importante por todos los docentes (tanto del estudio cualitativo como del cuantitativo) que creen además, que mantener relaciones positivas con los compañeros les ayuda en su actividad educativa. Podríamos interpretar que estos profesionales no son partidarios del *aislamiento* y del *individualismo*, que representa para Marcelo (1995) una verdadera traba para el desarrollo de la escuela.

Frente a las percepciones desfavorables y/o ambiguas manifestadas por los docentes de nuestro estudio, en relación a la disponibilidad de recursos no sólo propios si no también externos para dar respuesta a la diversidad del alumnado, *la mayoría de los encuestados adjudican un papel primordial a sus propias actitudes como compensatorias de la falta de recursos*. Este posicionamiento estaría en concordancia con diferentes trabajos (Goodman y cols., 1972; Budoff y Gottlieb, 1976, cits. en De Miguel, 1986) que coinciden en que las variables más definitorias para el éxito o fracaso de la integración escolar es la actitud del docente. Tenemos en cuenta además, las ideas expuestas por Spodek y Saracho (1988) y Spodek, Saracho y Peters (1988), cits. en Argos (1995), en la que nos dicen que para que la profesionalización del maestro de educación infantil sea un hecho, necesitamos de una base más amplia que la del mero conocimiento técnico y que no es tan importante el considerar los códigos técnicos de los profesores si no más bien aquellos otros de carácter ético que están relacionados con lo que, desde su práctica, ellos entienden como cierto, como correcto, como valioso... En definitiva que es importante que los maestros y maestras de Educación Infantil posean un repertorio de habilidades y destrezas para mejorar su práctica pero también es necesario saber qué piensan sobre su práctica.

Paralelo al discurso ético de los profesionales, que les lleva a valorar positivamente la importancia de sus actitudes como compensación a la falta de recursos, *manifiestan que atender la diversidad educativa les ocasiona estrés*. Ello, nos ha generado un cierto grado de sorpresa si nos situamos en la etapa educativa en la que se desarrolla la investigación porqué en las numerosas aportaciones sobre el tema del estrés y el malestar docente consultadas, (Clarcky Yinguer, 1979; Dunham, 1986; Esteve, 1987, 1991; Martínez Abascal, 1991; Marcelo, 1995; Bornas y Martínez Abascal, 1995; Carrión Martínez, 2001) se han centrado básicamente, en niveles educativos superiores y aunque con resultados contradictorios, otros estudios, confirman que los maestros y maestras que escolarizan

niños y niñas hasta los 6 años, poseen una actitud más positiva a la integración (Larrive y Cook, 1979; García Alonso, 1985; Pérez Prieto, 1997, cits. en Carrión Martínez, 2001). En todo caso, sería interesante valorar la posible correlación entre actitudes positivas hacia la integración escolar y nivel de estrés percibido y poder analizar otras variables colaterales.

Cuando entramos en el discurso pedagógico relacionado con la atención a la diversidad en los entornos educativos ordinarios y en las percepciones de los profesionales implicados, se hace inevitable aludir a la valoración de las etiquetas, como componentes de las actitudes detectadas ante la diversidad educativa y la integración de alumnos con dificultades en el contexto escolar (Gottlieb, 1986; Bromfield y otros, 1986; Quicke 1991; Eayrs y otros, 1993; Hargreaves, 1994). *Los docentes encuestados en nuestro estudio, al igual que las del estudio cualitativo, creen de forma mayoritaria en la adjudicación de etiquetas hacia los alumnos con alteraciones en su desarrollo y en la posibilidad de que ello, pueda condicionar su futuro escolar. Desde nuestro punto de vista, creemos que es positivo que los profesionales de la educación en éstas primeras etapas, hayan tenido en cuenta estos planteamientos que les puedan ayudar a revisar sus prácticas educativas.*

En relación con la adjudicación de etiquetas en el entorno escolar, se ha planteado también un supuesto relacionado con las creencias y/o las teorías implícitas estudiadas por Marrero (1993) y las interpretaciones de los docentes investigadas por Peterson y Barger (1984) y que pueden llevar a los docentes a mantener ideas prefijadas sobre sus alumnos. Los docentes estudiados en el cuestionario, no se atribuyen esta tendencia de forma mayoritaria y con ello, se muestran en desacuerdo con las del estudio cualitativo aunque en el segundo ciclo, existen más docentes que lo aceptan.

Otro de los supuestos planteados en el estudio cualitativo, alude a *la posibilidad de los docentes de condicionar la adquisición de contenidos educativos en sus alumnos si los creen incapaces para ello*, y que han sido estudiados como las expectativas que una persona tiene sobre el comportamiento de otra y como sin pretenderlo, puede convertirse en una predicción (Rosenthal y Jacobson, 1980). *Esto es valorado de forma desigual en nuestro estudio puesto que no es asumido de forma mayoritaria por los docentes. Al comparar las diferencias de opinión obtenidas entre los participantes en ambos estudios ante el mismo supuesto, nos lleva a pensar que muchos de los sujetos del estudio cuantitativo, no conocen o no han llegado a plantearse de forma reflexiva, lo que implica este enunciado. Esto es*

algo, que si han podido hacer las docentes que han participado en el primer estudio. *En cambio, cuando el enunciado que se presenta implica la auto-atribución de capacidades para influir en el interés y la implicación de los alumnos hacia las actividades propuestas, la gran mayoría de los docentes asumen este supuesto.* Si comparamos estas opiniones, que adjudican importancia al planteamiento metodológico, con la escasa atribución de las expectativas negativas hacia la adquisición de contenidos educativos comentada anteriormente, nos lleva a afirmar que los docentes de nuestro estudio, no se plantean que la facultad de aprender y su desarrollo, es un asunto de creencias porqué en muchos casos, la forma en que se desenvuelve y expresa en un aprendiz, está también influida por las creencias y los valores (muchas veces de manera implícita) que sostiene su propia cultura (Claxton, 2003).

Queremos remarcar que las diferencias manifestadas en uno y otro estudio, ponen en evidencia la mayor capacidad de los grupos de discusión y las entrevistas para favorecer la reflexión y la revisión de las creencias, actitudes y procesos de pensamiento que inciden en las prácticas educativas de los docentes. Para Biscarri y Marsellés (1998), un diseño de investigación cualitativo es más capaz de elucidar qué es lo que creen o piensan los profesores y de que modo se plantean, consiguientemente, su actuación docente.

Hemos puesto de manifiesto, limitaciones y expectativas que pueden favorecer aquellas manifestaciones de profesores que confían poco en la posibilidad de mejora de las alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales cuando su enseñanza se desarrolla en un entorno escolar normalizado (Carrión Martínez, 1999) y al igual que *casi la mitad de los docentes de nuestro estudio, atribuyen escasa importancia a la propia capacidad para condicionar la adquisición de objetivos educativos en los alumnos.*

De nuevo, *contrastamos diferencias en el posicionamiento de los grupos de estudio (cualitativo y cuantitativo) dado que en los primeros, se ponía de manifiesto una mayor disponibilidad para reflexionar sobre todas aquellas percepciones, atributos, expectativas, etiquetas, y en definitiva, aquellos procesos de pensamiento en relación a la atención a la diversidad, que comportaran una revisión de su práctica docente y de las actitudes que manifiestan.* En este sentido, estamos de acuerdo con Jiménez y Vilá (1999), en que la atención a la diversidad, en el ámbito de la investigación, debe entenderse desde los planteamientos que subyacen y definen las orientaciones reflexivo-interpretativa y crítica.

Al plantear la cuestión general sobre la aceptación de la diversidad en la etapa infantil y de las implicaciones positivas que puede comportar, la práctica totalidad de los profesionales que han

colaborado en las dos partes de nuestro trabajo, manifiestan una predisposición absolutamente favorable. Esta valoración era totalmente previsible porque creemos que la idea de la integración está asumida por el profesorado, al menos como idea general y más, ante una propuesta de amplio predicamento social (Carrión Martínez, 2001). Sin embargo, cuando se proponen enunciados que de alguna manera suponen una prueba de consistencia de las opiniones generales, la situación es menos halagüeña. Sobre todo, aquellas en las que subyace un claro posicionamiento inclusivista o bien cuando el profesorado, se siente directamente implicado.

Si tenemos en cuenta las aportaciones anteriores en el contexto de nuestro estudio, *apreciamos contenidos contradictorios y/o ambiguos, al comparar las manifestaciones favorables hacia la diversidad con aquellas que hacen referencia al nivel de estrés que experimentan en las situaciones en las que han de dar respuesta a las variadas características de los alumnos.* Esta situación se manifiesta en ambos ciclos, por igual. A medida que vayamos avanzando en la valoración de los distintos bloques de contenido y de las variables que hemos analizado, podremos contrastar de nuevo, si estas opiniones tan favorables, están realmente asumidas por los docentes de nuestro contexto.

Como ya hemos puesto de manifiesto en la valoración del estudio cualitativo, *las docentes han manifestado un especial interés y preocupación por los diferentes aspectos relacionados con el contexto socio-familiar de sus alumnos y la incidencia que éste, puede tener en los mismos y en las relaciones con el centro y con las propias docentes.* Si desde cualquier ámbito educativo es fundamental la relación familia-escuela, cuando tratamos de edades tan primerizas como las de la escuela infantil, se hace imprescindible la relación continuada con la familia para conseguir la coherencia necesaria que requiere la atención de los niños y las niñas (Sánchez y Romero, 1997; Vila, 1998; Casalé y Rus, 2003).

En uno de los aspectos que se han puesto de manifiesto, se expresa *que la visión que tienen los docentes de sus alumnos, puede estar influida por el conocimiento que tengan de sus familias.* Este supuesto que fue verbalizado en el estudio cualitativo, es aceptado de forma mayoritaria por los docentes encuestados aunque algunos de ellos, no lo comparten. En cambio, *cuando se plantea que las alteraciones en el comportamiento de los alumnos pueden ser la expresión de alteraciones o conflictos familiares,* la gran mayoría de docentes, manifiestan su pleno acuerdo. Si tenemos en cuenta estas manifestaciones, podemos decir que al igual que se evidenciaba en el estudio cualitativo, *los docentes de*

nuestro estudio, establecen una relación directa e implícita entre las dificultades de sus alumnos y las características de sus familias. Tanto, a través de las opiniones que nos han sido expresadas por las educadoras en escenarios informales de comunicación, como por la información recogida en el estudio cualitativo sobre los pensamientos implícitos y las actitudes manifiestas de estas profesionales en relación con las familias de sus alumnos, hemos constatado una clara tendencia a atribuir una parte importante de las dificultades de los alumnos a los problemas o conflictos inherentes al contexto familiar. Dichas atribuciones directas, presuponen, desde el punto de vista de las docentes, consecuencias a menudo negativas, hacia el desarrollo de los hijos. Desde nuestro punto de vista, dicho supuesto no puede generalizarse si no que debería ser analizado en cada contexto y en función de las variables presentes en cada situación como el género de los hijos, la edad, el tipo de conflicto. Por ejemplo, en un estudio actual en el que se analiza el punto de vista del comportamiento infantil medible, parece que los conflictos familiares que preceden al divorcio, afectan más a los niños que a las niñas (Cantón y Cortés, 2000, cit. en Ripol-Millet, 2002). Podríamos además, situar estas atribuciones del profesorado en el marco de las Teorías Implícitas descritas por Marrero (1993: 272), las cuales «ponen de manifiesto la existencia de procesos de construcción del conocimiento peculiares de los profesores a partir de los cuales interpretan, deciden, e intervienen en las situaciones de enseñanza y aprendizaje».

Otra de las opiniones expresadas por las docentes del estudio cualitativo, en relación a las familias de sus alumnos, se refiere a la dificultad de aceptar a los alumnos «diferentes» en las mismas aulas de sus hijos. Supuesto con el cual, han mostrado un bajo acuerdo los docentes de primer ciclo encuestados pero no así, los del segundo. Estas *discrepancias en la visión entre ambos ciclos y grupos de estudio sobre las actitudes de los padres hacia la integración*, nos lleva a comparar la información con otros estudios realizados sobre el tema. En un estudio de García Pastor y Rodríguez Gómez (1994), cit. en Carrión Martínez (2001), en el que se preguntaba directamente a los padres y madres, encontraron que el 76,35% se mostraron a favor, un 22,79% indecisos y menos del 1% los que se mostraron abiertamente en contra. Cuando la información procede de la percepción del profesorado sobre la misma cuestión, según un estudio realizado por Carrión Martínez (2001), las proporciones obtenidas son 20,3, 18,0 y 61,7. Probablemente, estas diferencias tan acentuadas puedan deberse además del tiempo transcurrido y el contexto de estudio, a la fuente de información. La valoración del profesorado suele ser más baja que la que hacen el colectivo directamente implicado

dado que el tema de la integración, está muy valorado socialmente y también puede ser que se refleje una actitud globalmente menos favorable en los propios docentes. Creemos que en el contexto de nuestro estudio, *las discrepancias manifestadas entre ciclos y entre grupos de estudio, expresen tal vez la misma ambigüedad detectada en el posicionamiento sobre diferentes aspectos relacionados con la atención a la diversidad.*

En el discurso de los profesionales de la etapa infantil, *se refleja la preocupación que existe por los problemas sociales que afectan a los diversos modelos familiares y por tanto, educativos y de como éstos, se transmiten a los más pequeños.* En el contexto actual, la familia aparece como la fuente más importante de diversidad infantil y por ello, las prácticas educativas escolares deben asumir la diversidad y la diferencia de intereses, motivaciones, capacidades, de modo que al igual que en la familia, estén presididas por la heterogeneidad antes que por la homogeneidad (Coll y Solé, 1990).

Los docentes de nuestro estudio al igual que las del estudio cualitativo, expresan dificultades para relacionarse con las familias de sus alumnos y más cuando éstos presentan dificultades. Creen que son capaces de incidir positivamente para que los padres puedan mejorar sus pautas educativas pero en cambio, no creen que el centro educativo pueda compensar los déficits socio-familiares de los alumnos. En este sentido, autores como Rutter y colaboradores (1979) y Nelson (1984), *cits. en Martínez (1993),* sugieren que si un niño está inmerso en una familia caracterizada por el conflicto y el control rígido, y estos se relacionan con bajos niveles de autoestima, adaptación y logro escolar, esos efectos negativos pueden incrementarse significativamente o eliminarse en un ambiente escolar que es respectivamente bajo o alto en apoyo y estructura. Si además, esta familia tiene una hija o un hijo que presenta necesidades especiales, la función educativa de la familia, sus relaciones con los profesionales y su participación en la escuela son, en ocasiones, mal interpretadas, *exigiéndosele demasiado o demasiado poco (Freixa, 1997).*

Expresan de forma muy generalizada, la idea de que sus alumnos, están muy consentidos por los padres y en definitiva, cuestionan las prácticas educativas de las familias. Creemos que contrariamente a esta situación, unas relaciones fluidas, cordiales y constructivas entre los agentes educativos (madres, padres, docentes), ayudaría a la práctica educativa en uno y otro contexto. La escuela debería ser un centro de puertas abiertas en el que las familias, se sintieran acogidas tal y como son y no se vieran juzgadas por sus prácticas educativas —juicios que, por otra parte, acostumbran a utilizar premisas y creencias estereotipadas y llenas de prejuicios— (Vila, 1998). Es importante que ambas partes

realicen el esfuerzo de evitar resentimientos porque ello, repercutiría no sólo en el propio centro y los padres, si no también en el niño (Goldschmied, 2002).

Además de las concordancias halladas entre las opiniones manifestadas en el estudio cualitativo y las que se han expresado en el cuestionario de opinión, podemos decir que *en el primer grupo, existe una tendencia más flexible al valorar el contexto familiar de los alumnos y las relaciones que se establecen entre familia y escuela*. Así por ejemplo, en el estudio cualitativo, creen que las familias de alumnos con dificultades aplican las pautas educativas que les proporciona el centro y los profesionales; en cambio, esta creencia sólo está compartida por menos del 50% de los docentes encuestados que en mayor número, pertenecen al segundo ciclo. Se debería evitar que estas creencias, desviarán la responsabilidad de los profesionales hacia la familia quedando entonces los profesionales, disculpados del fracaso del programa o de su propio fracaso y bajo este argumento, la familia es la responsable del desarrollo de la persona con necesidades especiales pero el locus de control, sigue estando fuera. Creemos como nos dice Freixa (1997), que el problema estriba en que los límites de la relación entre familia y escuela, no están fijados y en muchas ocasiones, ni la familia ni la escuela saben donde están las fronteras de esta relación.

Hacemos especial hincapié en la importancia fundamental de las relaciones positivas entre la escuela infantil y la familia porque además de haber sido defendida por numerosos autores y estudios (Dowling y Osborne, 1996; Huguet, 1996; Bassedas y Huguet, 1996; Villaba y Romero, 1997; Vila, 1998; Pérez Calvo, 2001; Goldschmied, 2002; Casalé i Rus, 2003) la evidencia de la investigación muestra que los programas de intervención educativa pensados para incorporar a los miembros de la familia, son significativamente más eficaces que los programas que van dirigidos exclusivamente al alumnado (Walberg, 1984; Brofenbrenner, 1986; Epstein, 1986, *cits.* en Wang, 1995). Creemos que este trabajo, puede resultar muy difícil, especialmente en algunos contextos sociales pero hemos de tener en cuenta que para muchos padres, la escuela puede ser el único vínculo social que les permita cambiar sus percepciones y adoptar posturas más adecuadas para ayudar a sus hijos (Del Carmen, 2000).

En lo que si están de acuerdo todos los docentes de ambos estudios, es en *la necesidad de que el centro disponga de más recursos y estrategias para favorecer las relaciones entre familia y escuela* como ya constatamos al analizar la demanda de recursos de los profesionales para atender la diversidad. Aunque para llevar a cabo esta deseable colaboración, es

necesario empezar conociéndose mutuamente es decir, por una parte, las familias deben conocer mejor el contexto escolar en el que se mueven sus hijos y por otra, los maestros, deben conocer mejor como son las familias de sus alumnos, qué piensan de la escuela, cuales son sus demandas educativas... (Sánchez y Romero, 1997). Como nos dice Freixa (1997), se debería revisar la formación de los profesionales en el ámbito familiar porque el problema estriba en que éstos, no se sienten preparados para enfrentarse con el complejo proceso de la interacción familiar.

En el apartado final de estas conclusiones, vamos a incidir en otros aspectos que han sido analizados en los dos estudios que hemos presentado. En primer lugar, el que se refiere a las preferencias de los docentes en cuanto a las características de los grupos y de los alumnos que los conforman. Referente a los grupos, prefieren de forma generalizada los grupos homogéneos aún cuando ello, se contradiga con el concepto de diversidad en sí mismo porque, «educar *en y para la diversidad*, es una concepción global opuesta a la de educar para la homogeneidad» (Del Carmen, 2000). Además de la investigación y de la base práctica que cuestiona los grupos homogéneos, hay unas cuantas razones a favor de la eficacia de los grupos heterogéneos para dar respuesta a la diversidad de los alumnos:

- En las clases heterogéneas se asumen las diferencias individuales, se perciben como norma en lugar de como excepción.
- La ayuda de unos alumnos a otros constituye un componente importante de la educación en la diversidad.
- Los profesores pueden ver que la presencia de alumnos con diferente historial y capacidades no sólo es estimulante, si no que amplía la eficacia de la enseñanza (Wang, 1995).

En cuanto al tipo de alumnos, *consideran que los que expresan alteraciones en su comportamiento, les ocasionan más dificultades que aquellos que presentan retardo en el desarrollo*. Esta opinión es manifestada de forma general por los docentes de ambos estudios y de los dos ciclos de la etapa. Cuando hablamos de alumnos con problemas de comportamiento, nos referimos a lo que «posiblemente se va a convertir en el principal reto de la atención a las necesidades educativas especiales en un futuro inmediato, la superación del contexto de la discapacidad como génesis explicativa de

aquellas, cuestión que de forma ineludible tendrá que afrontar tanto la reflexión como la práctica. El profesorado empieza a considerar de forma abrumadora que la dificultad más grande que hoy presenta la atención a las necesidades educativas especiales se halla en el alumnado con problemas de conducta y/o desventaja social y cultural» (Carrión Martínez, 2001: 79). Así mismo, en un estudio de Chazan (1994), cit. en Sánchez Palomino y Carrión Martínez (2002), se pone de manifiesto que muchos profesores consideran negativa la integración de alumnos caracteriales en el aula ordinaria y muestran poca tolerancia hacia ellos.

Desde nuestro punto de vista y precisamente, las primeras etapas educativas en las que hemos situado nuestro estudio, pueden ser una plataforma importante para compensar y/o prevenir las alteraciones del comportamiento en el futuro de los alumnos. Esto será posible si tenemos en cuenta que los principios y valores de las educadoras y educadores infantiles, son una base importante de la práctica que sólo repercutirá en los niños y sus familias si interpretan desde la realidad de la práctica diaria y se expresan en contextos y en aspectos concretos de ésta (O'Hagan, Griffin y Dench, 1998, cit. en Argos, 1999).

Si a todas las consideraciones que hemos aportado, les sumamos la percepción (real desde nuestro de vista), manifestada por todos los docentes que han participado en ambos estudios, de que ya en estas edades los alumnos perciben claramente la aceptación o no por parte de los demás, debemos insistir en la necesidad de promover el uso de prácticas más inclusivas que no podrán satisfacerse en tanto los profesores experimenten el antagonismo entre limitaciones y expectativas así como inseguridad y una falta general de estímulo (Vlachou, 1999).

Percibimos lo que según Carrión Martínez (2001), parece constituir un denominador común en el planteamiento de los profesores, una relativa confusión ante el aluvión de exigencias teóricas y prácticas que cada día desembocan en el sistema educativo reclamándoles continuamente una renovación de sus actitudes, destrezas y conocimientos que provocan un perenne estado de malestar y acritud hacia el propio sistema del que son pieza básica y fundamental. Uno de los rasgos que se pueden apreciar como elementos comunes del pensamiento profesional es la confusión en el concepto de diversidad y en el propio rol que les correspondería en ese nuevo escenario educativo.

CAPÍTULO 9

Conclusiones y discusión

9.1. Introducción

Las tendencias sociales, culturales y educativas que impregnan el devenir del siglo XXI vienen marcadas por una inevitable y necesaria transformación de los sistemas y estructuras (políticos y económicos) que las configuran.

En el ámbito de la educación, que es el que ha ocupado nuestro interés a lo largo de este trabajo, el estudio de la forma de pensar del profesorado debería ser abordado como «el estudio del contexto cultural y de las relaciones de poder, en otras palabras, de la política. Examinando las fuerzas sociales e históricas que le han dado forma y analizando quién gana y quién pierde cuando dicho pensamiento se define de tal o cual modo» (Kincheloe, 2001).

En este contexto político, social, cultural y educativo, *la preocupación por la diversidad adquiere progresivamente, más intensidad*. En el de la educación, las iniciativas curriculares, metodológicas y organizativas tienen lugar en un intento de dar respuesta a las exigencias educativas que este discurso comporta. La escuela, pone el énfasis en la necesidad de adaptarse a la singularidad de cada alumno y alumna y se insiste en la necesidad de adaptar la escuela a los niños y niñas y no a la inversa (Santos Guerra, 2003).

Para Ruiz (2002), el primer elemento crítico que se nos ha planteado en los últimos decenios del siglo anterior y en el inicio del presente, es el de la comprensividad de los sistemas educativos en los diferentes tramos de la enseñanza y, muy particularmente,

en educación infantil, primaria y secundaria obligatoria. Es decir, el reto de atender en los tramos de educación básica, general y común, a todo el alumnado en unos mismos entornos educativos.

Cuando hablamos de diversidad casi de forma exclusiva, hacemos referencia a la diversidad del alumnado. Pocas veces se tiene en cuenta que esta diversidad, en un grado más o menos elevado, se puede referir también al profesorado. Diversidad, además de motivaciones para acceder a la profesión, de formación teórico-práctica, de experiencias personales y profesionales, de especialidad, de capacidad didáctica, de características personales... «Diversidad en el profesorado significa maneras diferentes de realizar la docencia y, sobretodo, de articular los procesos de enseñanza y aprendizaje» (Castelló, 2001, cit. en Santos Guerra, 2003).

El riesgo recae al pensar y actuar como si todos los docentes y las docentes, fueran idénticos. En la concepción de la enseñanza, en la manera de relacionarse, en sus emociones y como no, en sus actitudes y en sus procesos de pensamiento. Es por ello, que al margen de los perfiles demográficos y actitudinales y otros rasgos medibles que son producto de innumerables estudios y entre ellos el que hemos presentado sobre los profesores de la Etapa Infantil y la diversidad, no debemos perder de vista que cada persona, está definida por un conjunto múltiple de rasgos o componentes que configuran su identidad, que son cambiantes y que tienen una combinación diferente que hace que cada uno, sea singular.

En el colectivo docente, existen pues, múltiples identidades y debemos valorar el hecho innegable de estas diferencias, como una oportunidad de enriquecimiento, como una ocasión de intercambio, de respeto y de beneficio mutuo.

«Formar parte de un equipo, no significa renunciar a la manera de pensar y de sentir, si no de ponerlas al servicio de un proyecto compartido que nos permita desarrollarnos y enriquecernos en la convivencia» (Santos Guerra, 2003).

Teniendo como punto de referencia estas reflexiones, queremos remarcar *nuestro respeto y consideración por cada una de las identidades de las y los docentes que han colaborado en nuestra investigación* que pretende básicamente, evidenciar las tendencias actitudinales mayoritarias, manifestadas mediante las opiniones hacia la diversidad de los alumnos y su contexto sociofamiliar.

En la valoración de dichas tendencias, que hemos puesto de manifiesto en el apartado anterior, hemos de reconocer que «la actitud es un fenómeno social complejo que comprende ideologías, pensamientos, sentimientos, y experiencias» (Vlachou, 1999: 84). Debemos añadir también la *complejidad* que según Jiménez y Vilá (1999), implica la realidad educativa, que es además, dinámica, interactiva, multidimensional y modulada por ideologías y valores, lo que la convierte en difícil de aprehender.

El estudio de «esta complejidad», ha comportado para nosotros, respuestas a nuestros intereses pero también un número importante de interrogantes, dilemas y cuestiones no resueltas que deseamos plantear en los siguientes apartados.

Por lo tanto, vamos a analizar en primer lugar, las posibles aplicaciones que para el contexto de nuestra actividad profesional, se desprenden de los resultados obtenidos.

A continuación, procederemos a valorar la implicaciones educativas y las futuras investigaciones que podrían plantearse en relación con algunos aspectos que hemos valorado.

9.2. Aplicabilidad de los resultados obtenidos

La realización de esta investigación nos ha permitido conocer, pero sobretodo comprender con más amplitud, *qué implica para los docentes y las docentes de nuestro contexto dar respuesta a las necesidades de sus alumnos en un contexto diversificado*; nos ha llevado también a poder valorar cómo es la interacción con las familias de éstos.

El conjunto de esta información, aporta un valor necesario a nuestro trabajo colaborativo desde el CDIAP con estas docentes, porque el conocer sus puntos de vista acerca de las implicaciones, dificultades, falta de recursos... nos facilita la *comprensión de su contexto real de actuación* y nos permite implementar estrategias de intervención que favorezcan la revisión y reflexión de su acción educativa. Ello puede ser especialmente útil en aquellos casos de niños y niñas que son motivo de seguimiento desde nuestro servicio y que presentan dificultades o alteraciones en su desarrollo y que a su vez, son atendidos en los centros de E.I.

En definitiva, este trabajo nos puede ayudar a transmitir a todas las docentes de la Etapa Infantil la idea de que «desde la edad más temprana todas las personas pueden ser educadas siempre y cuando la escuela sepa tender *puentes cognitivos* entre las diferencias de las personas y sus posibilidades para adquirir la cultura. Siempre y cuando consideremos la escuela como lugar donde se descubre el conocimiento y donde se enseña a pensar (se aprende a ser persona desde la edad más temprana)» (López Melero, 2000: 179).

Nos ha aportado además, un aspecto importante porqué el conocer sus creencias y actitudes, a través de sus opiniones, implica necesariamente la *revisión y mejora del trabajo que hasta el momento habíamos realizado* desde el servicio con estas docentes y con ello, algunos de nuestros posicionamientos. Un aspecto que en diversas ocasiones nos había originado falta de entendimiento en la interacción con estas profesionales, está relacionado con aquellos alumnos que presentan alteraciones en su comportamiento, a las familias de los cuales, atribuyen de forma generalizada, las causas de estas dificultades. A partir de la valoración de sus opiniones, entendemos que se debe descentralizar la intervención con el niño o la niña y aportar recursos y estrategias que faciliten la comprensión y la interacción entre el sistema educativo y el familiar. Ello es del todo posible, en estas primeras etapas. Se trataría de aplicar el *enfoque sistémico* en el cual el niño ya no es considerado como el foco principal de la investigación o del tratamiento, sino que se considera que el remitente, proporcionará probablemente el punto de entrada a los distintos sistemas relevantes (Dowling y Osborne, 1996). La utilización de este enfoque, podría facilitar la interacción entre familia/escuela y otorgaría además, más competencias a las docentes que valoran poco sus propios recursos para trabajar con las familias y que no han recibido formación específica para afrontar estas necesidades. Creemos además como nos dice Gotzens (2001), al referirse a los problemas de comportamiento y su relación con la disciplina escolar que por lo general, la disciplina en la escuela sólo se ha contemplado desde la óptica de los problemas de comportamiento y sólo raramente, desde la del buen funcionamiento del aula. Estamos de acuerdo con esta autora, en que lo más interesante es preguntarse qué podemos hacer para evitar la aparición de estos problemas y desde nuestro punto de vista, estas primeras fases de la educación, por su carácter preventivo, son idóneas para tales planteamientos.

Creemos además que la perspectiva en el modo de entender las relaciones entre familia y escuela, puede ser de gran utilidad con las familias migrantes puesto que los profesionales que en la mayoría de veces pertenecen a la sociedad de acogida, debido a una *posición de etnocentrismo cultural*, incurrir en el error de explicar las dificultades de los alumnos como algo inherente a la cultura del «otro». La consecuencia de esta interacción entre el profesional y su usuario (en este caso, la familia del alumno migrante), es bastante perniciosa ya que el usuario, al sentirse calificado de inferior, siente que pelagra su autoestima y su identidad, por lo que como mecanismo de defensa ante este peligro, refuerza sus señas de identidad para hacerse visible y para defenderse contra la «acusación». Por su parte, el profesional se ve descalificado por su cliente al que considera inferior y responde ante la imposibilidad de ser confirmado con la multiplicidad de técnicas de intervención cada vez más «específicas» para estos niños haciendo de ellos unos *niños multiasistidos y estigmatizados*. Las consecuencias negativas de esta comunicación patológica, se dejan sentir entre los profesionales. Es conocida la frecuencia del síndrome de agotamiento profesional de Barnaut entre los agentes sociales que intervienen en estos contextos: profesores, educadores, asistentes sociales etc. (Bargach, 2002).

Estas relaciones complicadas entre los profesionales y las familias de sus alumnos y que han sido claramente manifestadas en el estudio, creemos que son un aspecto incidente, en el nivel de estrés percibido por las docentes. Esta información, relevante para nuestro estudio, ha llevado a preguntarnos: Si en estas primeras etapas de la educación, los docentes ya experimentan estrés ante la diversidad de su alumnado, ¿qué pasará en las etapas posteriores? ¿Porqué, si todos los docentes creen positiva la inclusión de alumnos «diferentes» en sus aulas, experimentan tantas dificultades y por otra parte prefieren trabajar con los grupos homogéneos antes que con los diversificados? ¿Cómo se cristaliza en la práctica diaria este doble discurso?

Según Martínez Rueda (2002), uno de los problemas de nuestro tiempo, de la sociedad de la información (algunos dicen del conocimiento), es que abundan los discursos con un enfoque de «marketing» (de orientación al cliente) en los que se dice con palabras, aunque devaluadas por el uso, con un gran valor simbólico, lo que se quiere oír con la idea de legitimar cualquier práctica, aunque sea contradictoria con el discurso. Hablamos de integración y luego inclusión, de apoyos, de soportes, de participación...

independientemente de que lo hagamos o no. De forma que admitimos por ejemplo, opciones excluyentes desde discursos supuestamente incluyentes.

Admitimos la existencia de este doble discurso en los contextos educativos, pero creemos también, que responde a disfunciones que tienen su alcance más allá del propio ámbito educativo, se fundamenta en las interconexiones entre el contexto cultural, social, político y económico que inciden en la realidad educativa. Es por ello que ante los grandes retos a los que se enfrentan los sistemas educativos, que están afectando a su mismo papel y organización, se plantea la necesidad, por una parte, de ampliar la idea de educación, y por otra, de vincular las prácticas educativas y las actividades ciudadanas. Una gran parte de los problemas a los que se enfrentan los sistemas educativos, como la educación en valores, el apoyo en los procesos de transición a la vida adulta, los problemas vinculados a los medios socioculturales desfavorecidos... son problemas que no se pueden abordar de manera exclusiva desde la escuela, necesitan de la colaboración de agentes e instancias diversas, «que se concreten en líneas de acción en el entorno comunitario inmediato en el que viven y se desarrollan los niños y jóvenes (y los ciudadanos y ciudadanas en general) que es donde se encuentran los escenarios educativos en los que participan habitualmente y en los que operan los agentes sociales» (Coll, 2000, cit. en Martínez Rueda, 2002).

Hemos constatado en nuestro estudio, la existencia de este doble discurso en los profesionales de la educación como un mecanismo defensivo ante una realidad social y cultural, que se ha centrado mayoritariamente en las acciones a realizar con los sujetos, olvidando las acciones dirigidas al entorno y que han generado medidas cuestionables por la profunda injusticia que implican al culpabilizar directa o indirectamente, a las personas de su situación.

Es por ello, que estas reflexiones, nos llevan a *reforzar y a mejorar desde nuestro servicio, las redes de apoyo y colaboración entre los distintos servicios de incidencia en la infancia basadas en la confianza y en las metas comunes*. Es una tarea lenta y compleja porque implica en definitiva «vincular expresamente procesos educativos y procesos sociales (escuela y vida, escuela y hogar, cultura escolar y cultura social, educación y trabajo, currículo escolar y realidad local, teoría y práctica), planteando la posibilidad de nuevas articulaciones o de nuevas maneras de entenderlas» (Torres, 2000, cit. en Martínez Rueda, 2002).

Para Rigo (2002), la evidencia de que la sociedad ha optado prioritariamente por los modelos equivocados, no sólo la podemos observar en las actitudes, si no en los mismos modos de organización social. El trabajo de los padres, por ejemplo, está organizado de tal modo, que no les permite triunfar a la vez, en lo profesional y en lo privado; lo cual tiene un efecto especialmente negativo para las madres. Esta *contradicción social y cultural*, viene reflejada en las opiniones de los docentes de nuestro estudio que censuran los criterios educativos de las familias afirmando que los niños pequeños están cada vez más consentidos por los padres. Al analizar dichas opiniones, *debemos tener en cuenta los intereses de la cultura en que nos movemos, por cuanto lo que hagamos en términos educativos repercute en la sociedad futura y en la humanidad* y luego, debemos aceptar que para tales objetivos, se requieren variados medios. Por qué entonces no hay ayudas a determinadas necesidades educativas? ¿Por qué se abandona a las familias ante determinado tipo de problemas? Damos más ayudas sociales, apoyo y orientación ante un pequeño problema de obesidad o de caries que ante una dificultad en el desarrollo de la empatía, cuando tenemos datos suficientes para constatar que uno de los orígenes fundamentales del comportamiento antisocial es la falta de empatía.

Desde el CDIAP donde desarrollamos nuestra actividad, partimos del *valor de la prevención para cualquier alteración del desarrollo* y damos *especial relevancia a las alteraciones emocionales* porque creemos como Rigo (2002), que el conjunto de componentes del área afectiva que influyen sobre el aprender, son los grandes olvidados a la hora de poner en marcha programas de ayuda a las necesidades educativas. La valoración de las opiniones manifestadas, junto con las aportaciones de los expertos en el tema, nos crean la necesidad de ampliar nuestros objetivos de trabajo para *prevenir, detectar y transmitir la importancia de los factores emocionales y afectivos* no sólo a los docentes y las familias, si no también a todos aquellos profesionales e instituciones vinculadas con la infancia de nuestro contexto profesional y porque creemos como Agulló (2003), que aunque los procesos cognitivos influyen en el conocimiento emocional, son los aprendizajes actitudinales, los que determinan la educación de las emociones.

Debemos asumir y comunicar a todos los profesionales de nuestro contexto, entre los que incluimos de forma especial a los del ámbito educativo, que *los modelos de estructuración, dinámica y contexto familiar que hasta hace relativamente poco considerábamos*

propios de una «familia funcional», se han complicado y apenas nos sirven para algunos grupos de convivencia. Los miembros de muchas de las familias actuales son conscientes de que los modelos y valores que recibieron en su grupo familiar de origen, difícilmente son aplicables a sus actuales funciones de pareja o de crianza. Y esta dificultad no sólo aparece cuando se forma parte de las llamadas «nuevas familias», si no que también afecta a las familias que podemos considerar «de toda la vida» porque aunque no es seguro que nuestras familias experimenten hoy más estrés que en el pasado, sabemos que algunos estresores han cambiado sin que hayamos podido crear una cultura que sepa cómo afrontarlos (Ripol-Millet, 2002).

Además de la utilidad que ha tenido para nosotros, no sólo, la valoración de los resultados de este estudio, si no también el proceso de elaboración para nuestra actividad en el Centro de Atención Temprana, se desprenden del mismo, unas implicaciones educativas y posibles vías de investigación que vamos a analizar a continuación

9.3. Implicaciones educativas y futuras investigaciones

Uno de los aspectos que se han puesto de manifiesto de forma relevante en el estudio que hemos presentado es el que hace referencia a la *formación* de los docentes y las docentes en relación a la atención a la diversidad. Los datos recogidos de los participantes en ambos estudios tanto de las características de la muestra estudiada, como de las opiniones manifestadas en relación a este tema, evidencian una insuficiente y/o inadecuada formación tanto inicial como permanente y así es, como lo perciben los propios implicados. Transmiten además, la *necesidad de mejorar dicha formación* y de ampliar sus estrategias para atender la diversidad no sólo de los alumnos, si no de las familias de éstos.

Ante estas valoraciones, y como formadores de futuros docentes, debemos reflexionar ante las causas que les llevan a valorar negativamente su formación.

Dentro del proceso continuo que es la profesionalización de los maestros (en nuestro caso de Educación Infantil), el periodo de su formación inicial, entendemos que ocupa un lugar importante y significativo. En esta primera etapa de formación, se debería *plantear una concepción del desarrollo profesional del profesorado, fundamentada en una implicación activa de éste a partir de una práctica crítico-reflexiva y colaborativa* en los contextos donde se desarrollan las actividades (Argos y Ezquerro, 1995). Desde nuestro punto de vista, esta concepción formativa, sólo puede ser aplicable en aquellos contextos formativos en los cuales existe una colaboración real y continuada entre los formadores de los centros docentes (Universidad, Escuela Universitaria...), y los centros educativos (en nuestro caso, centros de Educación Infantil) aunque es aplicable a cualquiera de las especialidades de la diplomatura de maestro.

Creemos que esta implicación y colaboración entre Universidad y Escuela, no debería existir solamente durante el periodo de prácticas obligatorio, que tiene una incidencia limitada en el currículum de los futuros maestros, si no que tendría que estar presente a lo largo de toda la formación inicial. Desde nuestro punto de vista, la situación óptima radicaría en que los *propios formadores de futuros maestros, contaran con una implicación directa en la práctica educativa*. Respecto al prácticum, creemos que debería estar impregnado también de esta práctica crítico- reflexiva y colaborativa en todas las especialidades. En este sentido, se han llevado a cabo experiencias e investigaciones para su mejora. En nuestro contexto docente y desde la especialidad de Educación Especial, se ha desarrollado un proyecto para impulsar un modelo de prácticas basado en las relaciones entre la facultad y los centros colaboradores de acorde con la teoría de la *resonancia colaborativa* en el que el objetivo básico es establecer reuniones de trabajo con los tutores de los centros a fin de diseñar, en la medida de lo posible, proyectos comunes que ayuden en la mejora de las respectivas realidades educativas (Jové y otros, 1998).

Creemos que estos proyectos deberían ser ampliados a cualquier especialidad de la diplomatura de maestro. Creemos también que la formación para la cultura de la diversidad, debería ser abordada de forma más amplia en todas las especialidades de la diplomatura de maestro. Resulta incoherente que sólo los especialistas en Educación Especial, tengan acceso a estos contenidos.

En relación a los contenidos que conforman el currículum de los futuros maestros de Educación Infantil, deberían ser revisados. En la especialidad que nos ocupa, es frecuente observar la ignorancia que se presta en gran parte de las Facultades de

Educación, al tramo 0-3 años, es decir, al primer ciclo de la Educación Infantil (Argos, 1995); las causas de que esto ocurra, pueden ser variadas según los centros y profesores. Entre ellas podrían estar: el ignorar o restar importancia a este tramo como propiamente educativo; el no dominar suficientemente aspectos relacionados con estas edades; el entender (erróneamente), que ocuparse de este tramo educativo es disminuir el estatus profesional del profesor universitario...

Otro principio metodológico importante que debería tenerse en cuenta en el currículum formativo de estos futuros profesionales es el de la *interdisciplinariedad*, que comporta aspectos dinámico-relacionales y organizativos de centro que suelen frecuentemente «brillar por su ausencia». Creemos como Argos Ezquerra (1995: 57), que «una apuesta fuerte en este sentido, podría pasar por el diseño y desarrollo de determinados temas abordados conjuntamente por varios profesores». Si queremos, como es ya inevitable, que los futuros profesionales de la educación sean capaces de establecer relaciones colaborativas con los diferentes entornos en los que se halla inmerso el alumno y que posean una base formativa interdisciplinar, *debemos escoger modelos formativos que establezcan vínculos entre las diferentes materias, abandonando los planteamientos centrados sólo en cada una de las asignaturas y con un desconocimiento e incluso a veces, menosprecio hacia las demás* (Carreras, 2002).

Otro de los aspectos que deberían tenerse en cuenta en los planes de formación de los futuros maestros de Educación no sólo de Infantil si no de todas las especialidades, es el de *las actitudes y las creencias que los estudiantes poseen en torno a la enseñanza*. Shulman (1987: 13, cit. en Argos Ezquerra, 1995) entiende que «la educación del profesor debe de trabajar con las creencias que guían sus acciones; con los principios y con la evidencia que subyace a los juicios que toman los profesores».

«Si descuidamos los procesos internos, el pensamiento pedagógico del profesor; si la formación no incide en ellos, aquellos tenderán a predominar sobre ésta porque son adquisiciones previas que se encuentran muy bien asentadas y enraizadas en la personalidad» (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1983, cits. en Argos Ezquerra, 1995).

En definitiva, creemos que si pretendemos formar buenos maestros, no sólo de Educación Infantil si no de cualquier especialidad, y queremos cimentar sólidamente, el desarrollo profesional de los mismos, no podemos hacer que lleguen a interiorizar

conceptos o realizar actividades al margen de procesos reflexivos críticos que les den sentido y las justifiquen, porque ello sería tanto como entender que los procesos formativos se instalan en análisis acríticos de un conocimiento apriorístico y cerrado. Sería ignorar las posibilidades del modelo formativo *orientado a la indagación* que nos proponen Zeichner y Tabanich (1985) y que se asienta en el desarrollo en los alumnos, de capacidades de crítica, construcción y reflexión. Debemos fomentar la necesidad de investigar en los futuros maestros definida por Stenhouse (1985), como una *sistemática indagación de crítica personal* que según Carrión Martínez y Sánchez Palomino (2002), tiene un efecto democratizador, pues con ella, se llega a plantear que no son sólo los investigadores de las instituciones y de la universidad los dedicados a elaborar investigaciones, si no que *son también los profesores, desde la realidad cotidiana de sus clases, y desde los contextos particulares de sus escuelas, los que pueden aportar datos significativos a la investigación educativa*, además de ser un instrumento para el desarrollo de la comprensión profesional y la mejora de su práctica.

Estamos de acuerdo con los autores citados, en que un buen programa de formación del profesor no es sólo el que le prepara para comenzar a enseñar, si no aquel que se compromete con internalizar la disposición y la habilidad para analizar la enseñanza y mejorarla a lo largo de su profesión, es decir, aquel que consigue que los alumnos se comprometan con su propio desarrollo profesional.

Con el objetivo de compensar algunos de los déficits que hemos apuntado en la formación inicial, y también para actualizar y mejorar la profesionalización de los docentes, *existe una oferta variada de cursos y seminarios de formación continuada* que se imparte en muchas de las ocasiones desde las propias facultades de Educación y/o las instituciones vinculadas (Institutos de Ciencias de la Educación, Centros de Recursos...).

En los múltiples y diversos contenidos susceptibles de ser abordados en el amplio espectro que enmarca la atención a la diversidad, y que dichos cursos de formación permanente ofertan con abundancia, nos preguntamos: *¿La gran mayoría de éstos, cumplen las expectativas y los objetivos para los cuales han estado diseñados? ¿Realmente, estos cursos dan respuesta a las necesidades reales y cotidianas con las que se encuentran los profesores en sus aulas? ¿En los últimos años, ha habido un aumento y un interés en la demanda de formación permanente de aquellos que han de dar respuesta inminente a la diversidad? ¿De qué depende dicho interés?*

Quizá sería interesante ir planteando estudios locales en base a las actividades formativas programadas, en los cuales, se pudiera dar respuesta a estos interrogantes. Creemos que las evaluaciones iniciales y finales que se realizan en dichos cursos, no son suficientes porque no contemplan en muchos casos, la aplicabilidad y la eficacia real que han tenido para aquellos que han dedicado su tiempo libre, amén de su disponibilidad económica para realizarlos.

Si nos remitimos a los datos de nuestro estudio, observamos que sólo la mitad o menos (según el ciclo al que pertenecen) de los encuestados, han realizado formación inicial especializada en infantil. Si tenemos en cuenta que muchos de ellos, no cuentan con formación inicial especializada en esta etapa, nos planteamos si esta falta de interés hacia la formación continuada podría estar relacionada con la «utilidad de dichas actividades».

Aunque no contamos con datos actualizados de estudios que valoren la efectividad real de la formación permanente, queremos hacer mención del trabajo de Biscarri (1993), en el cual se destacan aquellas condiciones relativas a los motivos que aumentarían la asistencia a actividades de formación permanente. De los 20 posibles motivos que se presentaron, y que los encuestados debían escoger en orden de mayor a menor valoración, fue elegido en primer lugar, *Que las actividades fuesen más útiles para su aplicación práctica en el aula*. Creemos que sería interesante poder valorar si estas implicaciones continúan estando presentes en la percepción de los profesionales de la educación.

Creemos que la Formación Continuada es una oportunidad privilegiada e imprescindible para la profesionalización de los docentes, especialmente en el momento actual de cambios y replanteamientos de las estructuras sociales y educativas pero dicha formación no podrá ser efectiva si no se plantea desde la *interpenetración entre teoría y práctica*, para conseguir que los enseñantes interioricen e incorporen a su vida mental cotidiana, sistemas conceptuales y discursivos que enriquezcan la toma de conciencia de lo que se llevan entre manos, y que, además potencien sus competencias en cuanto educadores. Creemos que es muy importante que *afronten problemas concretos surgidos desde la propia praxis y trabajen sobre sus propias intervenciones docentes; ello, puede facilitar el que las sesiones de trabajo se conviertan en auténticas experiencias* (Jové Peres, 2000).

Otra de las modalidades que de forma progresiva se ha implantado en el sistema educativo y que tiene como objetivo el ampliar y complementar la formación inicial no sólo de los profesionales de la educación si no de la mayoría de disciplinas, es la de los cursos de formación post-universitaria en sus distintas modalidades de cursos de especialización, postgrados, màsters, etc.

Según nuestro criterio, y a partir de nuestra experiencia de colaboración en la organización de alguna de estas actividades en el ámbito de la Atención Temprana, estos cursos representan una oportunidad muy favorable para implementar contenidos específicos y actualizados que aporten una mejora en la profesionalización de las diferentes disciplinas. Creemos que son un buen recurso para complementar la formación inicial y deberían cubrir todas aquellas lagunas de contenido que no han sido abordadas en la primera etapa formativa.

Una de estas lagunas (que ya habíamos comentado en relación a la formación de los futuros maestros y que pueden ser aplicables a otras titulaciones como psicopedagogía, trabajo social y algunas especialidades de la rama médico-sanitaria –pediatría, enfermería– y, en todas aquellas dirigidas a profesionales que tengan que establecer relaciones colaborativas entre distintas especialidades), es la de la profesionalización desde una concepción interdisciplinar.

En la organización de dichos cursos, es del todo factible y necesario, coordinar aportaciones y contenidos que favorezcan dicha interdisciplinariedad porque la propuesta de programas y contenidos a desarrollar en éstos, no está sometida a unos cánones prefijados como son los que enmarcan los currícula de los planes de estudio vigentes.

Hemos podido comprobar la efectividad de estos planteamientos, a partir de la realización de algunos de estos cursos. Concretamente, un Máster de *Prevención y Atención en la Primera Infancia* dirigido a todos aquellos profesionales que estaban ejerciendo como profesionales de los CDIAP de diferentes puntos de Cataluña o bien aquellos licenciados de cualquier disciplina necesaria para ejercer en estos centros (psicólogos, psicopedagogos, pediatras...). El objetivo básico de este curso pretendía ofrecer una formación desde un enfoque bio-psico-social y interdisciplinar abordando contenidos no sólo de las diferentes disciplinas que intervienen en la Atención Temprana si no de las interrelaciones entre ellas.

Paralelamente a esta actividad, se ofertaron tres postgrados (para aquellos especialistas que ejercen sus funciones en ámbitos relacionados con la Atención Temprana y la primera infancia (maestros de Educación Infantil, educadores, enfermeras pediátricas, fisioterapeutas, logopedas, trabajadores sociales) que incluían en sus programas un bloque común de contenidos básicos compartidos con el Máster y que tenían como principal objetivo, ofrecer una formación que permitiera a cualquier profesional de la primera infancia interrelacionar con todos los ámbitos de incidencia partiendo de unos principios y líneas de actuación comunes.

La revisión y el replanteamiento de las próximas ediciones de estos cursos, se ha llevado a cabo mediante reuniones con los representantes de las diversas Universidades Españolas que están ofertando Másters en Atención Temprana con la coordinación de la Asociación Genysi de Prevención y Atención Precoz y bajo los auspicios del Real Patronato de Prevención y Atención a Minusválías. El objetivo principal de estas reuniones es el de *revisar la oferta formativa que existe en nuestro país para los profesionales que trabajan en este ámbito porque del mismo modo que la Atención Temprana se ha ido afianzando como un modelo cualificado de atención a la primera infancia, la oferta formativa es muy escasa en las distintas licenciaturas* (Gútíez, 2003).

En todos aquellos ámbitos en los que se aborda la atención a la diversidad *se ha producido un incremento notable de oferta formativa*, de forma muy relevante en aquellos que inciden en marcos sociales con una creciente pluralidad étnica y cultural y que ya hemos destacado en la valoración de nuestro estudio como una de las dificultades y los retos con las que se enfrentan los docentes. Creemos que son cada día más las voces que recurren a la educación y reivindican un mayor compromiso de la escuela y de los profesores porque la institución educativa y los educadores deben ofrecer una educación capaz de impulsar la comprensión, el respeto a los principios democráticos de convivencia, la interacción constructiva y cultivar actitudes solidarias y tolerantes entre los miembros de diferentes grupos socioculturales (López López, 2002).

Garantizar una verdadera atención a la diversidad sociocultural desde la escuela, puede resultar muy complejo si no se acompaña de una adecuada formación del profesorado pero a pesar de esta consideración de la formación del profesorado como requisito y punto crucial de la educación intercultural, muchos autores denuncian sus numerosas limitaciones así como su incapacidad para provocar cambios reales en la práctica. (Vreede, 1990;

Merrick, 1990; Villar, 1992; Nieto y Santos, 1997; De Vicente, 1998, cits en López López, 2002).

Como afirma Villegas (1993), cit. en López (2002), el éxito de un programa de formación del profesorado para adecuarse a la diversidad está ampliamente determinado por las normas y procesos de la institución organizadora. *Los programas que se llevan a cabo en instituciones comprometidas de forma activa con la integración de personas de diversos contextos culturales, tienen más posibilidades de tener éxito que aquellos realizados por instituciones que son insensibles o que no se pronuncian sobre temas de integración cultural.*

Desde nuestro punto de vista, uno de los aspectos clave que queremos remarcar por su relevancia en la formación de todos aquellos profesionales que han de dar respuesta a la diversidad no sólo social y cultural si no de cualquier diferencia debida a factores biológicos y madurativos, personales o familiares radica en la *importancia de estimular la reflexión y el pensamiento crítico para propiciar el cambio en los profesores y sus prácticas educativas.* Estos programas, deben profundizar más en la dimensión personal del docente, integrando experiencias intra-personales que favorezcan el conocimiento de uno mismo y le permitan revisar su ideología y sus creencias. Los programas de Formación deben estar enmarcados en la *Perspectiva Reconstruccionista Social* desde la que se debe potenciar el desarrollo de actitudes positivas que rompan con los estereotipos y tendencias al etiquetaje de los alumnos y alumnas que como hemos podido valorar en las opiniones de los docentes de nuestro estudio, se hallan presentes a menudo en el contexto educativo.

Para Zeichner (1990: 32), el objetivo de los programas de Formación Docente debe ser, *preparar profesores que tengan perspectivas críticas sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales y un compromiso moral para contribuir a la corrección de tales desigualdades mediante las actividades cotidianas en el aula y la escuela.*

Ya en el apartado final de este trabajo, no queremos concluir sin hacer una reflexión sobre todos aquellos aspectos que a lo largo de la elaboración del mismo, han despertado nuestro interés y ampliado nuestra perspectiva de posibles temas a investigar. La mayoría de ellos, centrados como es obvio, en las primeras etapas del desarrollo y su relación con la Atención Temprana y sus distintos ámbitos de incidencia.

En primer lugar, alguna de estas posibles investigaciones podrían derivarse de los propios resultados y valoración del estudio que hemos presentado y que excedían los límites previstos en el mismo. Nos estamos refiriendo al propio análisis de los resultados en el cual, *la valoración de las variables estudiadas son susceptibles de establecer interrelaciones y poder conocer la influencia entre unas y otras*. Aunque el método más utilizado para valorar la interrelación entre variables es el de la correlación estadística creemos como Gimeno y Pérez (1995), que si queremos comprender los significados que se intercambian en la rica y compleja vida del aula, los instrumentos tienen que ser lo suficientemente flexibles como para mostrarse sensibles a las peculiaridades de dicho contexto. Pensamos que podrían ser estudiadas mediante metodología cualitativa porque desde nuestro punto de vista aporta una información privilegiada en educación y más concretamente en el estudio de las actitudes, opiniones y procesos de pensamiento de los docentes.

Desde el interés que nos genera nuestra actividad profesional en el campo de la Atención Temprana, y el estudio de las creencias, opiniones y actitudes de los profesionales relacionados, sería interesante *conocer los posicionamientos de los profesionales de diferentes ámbitos hacia las particularidades que presentan los usuarios de estos servicios (familias y niños de 0 a 6 años)*. En el de la salud y en diferentes niveles de intervención, Servicios hospitalarios: neonatología, rehabilitación, obstetricia...; Servicios ambulatorios: pediatría, trabajo social...). En el ámbito Social, Servicios Sociales municipales y comarcales.

Concretamente, *en el ámbito médico sanitario, se ha producido un acercamiento progresivo hacia las diferentes disciplinas que están presentes en la Atención Temprana*. Ello, ha favorecido no sólo la participación en programas de intervención conjuntos si no también estudios compartidos entre diferentes ámbitos (psicopedagógico, social y médico-sanitario) (D'Angelo, 1996; Arizcun y Valle, 1997; Pérez Mínguez y otros, 1999; Porta, Céspedes, Baraibar y Molina, 2001).

Si tenemos en cuenta los diferentes campos disciplinares que confluyen en el ámbito de la Atención Temprana y la multiplicidad de temas y aspectos que pueden ser estudiados, debemos intentar centrar nuestros intereses, en uno o algunos de los que tengan más relevancia en nuestro ámbito de actuación. En el ejercicio profesional como psicóloga y coordinadora de un CDIAP, el conocimiento de las creencias, opiniones y actitudes de los diferentes agentes educativos, sociales y médico-sanitario, ante las

particularidades y los diferentes procesos de desarrollo de los niños y sus familias en sus contextos ordinarios de convivencia, ocupa en estos momentos nuestra preocupación porque creemos que representa un eslabón necesario para el cambio y la mejora en la calidad de todos los servicios que han de desarrollar actuaciones preventivas y rehabilitadoras que incidan en el desarrollo integral y óptimo de la infancia.

Anexos

- ANEXO 1. Carta de presentación del estudio
- ANEXO 2. Guión de observación para los alumnos y alumnas escogidos
- ANEXO 3. Cuestionario
- ANEXO 4. Validación del cuestionario de opinión
- ANEXO 5. Fiabilidad. Resultados obtenidos en la aplicación del re-test

El Departament de Pedagogia i Psicologia de la Universitat de Lleida té oberta una línia de recerca sobre Pensament del Professorat. Dins aquesta línia, i en connexió amb el servei d'Atenció Primerenca del Consell comarcal del Pla d'Urgell, anomenat Programa "de zero a quatre", es pretén iniciar un estudi que té com a objectiu en una primera fase conèixer els processos de pensament que desenvolupen els docents i les docents de l'Etapa Infantil en relació a la diversitat que presenten els seus alumnes.

Per a portar a terme aquesta primera fase de l'estudi és necessària una recollida prèvia d'informació per part d'un nombre limitat de docents que estiguin interessats a participar-hi. Així, caldria fer una trobada amb una periodicitat aproximada mensual. En aquestes trobades els participants podran exposar les seves observacions, reflexions i/o dubtes sobre aquells nens que prèviament hagin escollit i que per les seves característiques tinguin un interès especial per a cada un d'ells.

El que oferim és la possibilitat de reflexionar en grup sobre actuacions, pensaments i interaccions d'aquests nens, als quals volem conèixer millor i, alhora, poder-los ajudar en el seu desenvolupament òptim.

A mesura que anirem avançant en el treball s'aniran perfilant altres aspectes que siguin d'interès per a tots.

Us animem a participar en aquest projecte que ben segur serà profitós, alhora que us convidem a la primera sessió que tindrà lloc el dia 13 de gener de 2000 al Centre ... de la ciutat de Mollerussa.

Ben cordialment,

M. Àngels Marsellés Vidal

Autora de l'estudi i Coordinadora del Servei d'Atenció Primerenca

Mollerussa, 15 de novembre de 1999

OBSERVACIONES RESPECTE AL NEN O LA NENA

Relació amb l'adult:

- Accepta el consol del adult.
- Demana una atenció constant.
- Es manté indiferent enfront l'adult.
- Està pendent del que fa l'adult.
- Es queixa del seu estat físic (mal de cap, mal de panxa, està cansat...)
- Es dirigeix a l'adult per tal d'intercanviar (comunicació verbal, visual, objectes...)
- Accepta l'adult com a company de joc?
- Presenta diferències en la relació amb l'adult conegut del desconegut?
- La seva actitud corporal és tensa, rígida, immòbil o bé flexible, adaptable i receptiva?

Relació amb els nens i nenes:

- Busca el contacte amb els altres nens i nenes del grup?
- Es mostra afectiu, agressiu, indiferent...?
- Si té algun germà o germana en un altre grup, el busca i vol anar amb ell/ella o bé es mostra indiferent?
- Com expressa la seva contrarietat: s'enfada, plora o bé l'accepta sense protestar...?
- Quant al joc:
 - observa sense participar
 - interromp contínuament
 - participa

Arribada dels pares:

- Es posa content i expressa satisfacció?
- Té ganes d'ensenyar als pares la seva aula i els nens i nenes?
- Els explica coses?
- Es mostra exigent amb ells demanant quelcom?

OBSERVACIONES RESPECTE A LA FAMÍLIA

- Com creus que viuen els pares el fet de portar-lo a l'escola?
 - Tant els fa
 - Els fa patir
 - Tenen confiança
 - S'angoixen
- Quina relació mantenen amb el mestre o la mestra?
- Quin tipus de preguntes fan?

- Mostren disponibilitat per a fer reunions o entrevistes?

OBSERVACIONS DESPRÉS DEL PERÍODE D'ADAPTACIÓ

- Quins canvis d'actitud es poden observar quan l'infant comença a fer després dels primers dies d'adaptació?
- Accepta tranquil·lament el canvi d'activitats?
- Quant als esfínters:
 - es reté
 - ho demana
 - es descontrola.
- Es poden observar en l'infant manifestacions físiques (vòmits, descomposicions, refredats, somnolència...)?

OBSERVACIÓ D'UNA ACTIVITAT

Aquestes pautes d'observació, poden aplicar-se a qualsevol activitat. Estan pensades per a poder fer una observació ràpida que no requereixi gaire temps, però que a la vegada ens permetin recordar l'actitud de cada nen i nena respecte a un tipus determinat d'activitat i el nivell de superació de certs continguts.

- L'activitat proposada l'ha motivat de seguida?
- Li ha costat de posar-s'hi?
- Ha començat amb bona predisposició?
- S'hi va engrescant a poc a poc?
- S'ho passa bé?
- Es veu concentrat/ada o bé, es mostra dispers/a?
- S'apropa a l'objectiu que ens havíem proposat?
- Durant quanta estona manté l'atenció?
- Actua ordenadament i tenint cura dels materials, o no?
- Quina valoració en fas de com aquest nen o nena ha desenvolupat l'activitat?
- Creus que ha aconseguit l'objectiu que et proposaves?

EL PROFESSORAT DE L'ESCOLA INFANTIL I LES DIFERÈNCIES DEL SEUS ALUMNES

El qüestionari que es presenta forma part d'un estudi que s'està realitzant per a conèixer les opinions del professorat de la etapa infantil sobre la diversitat en el seu alumnat. Si està d'acord en col·laborar en aquest treball li agrairíem la seva amabilitat en donar resposta als apartats que es presenten. En el primer, només ha de fer constar les seves dades i les del centre on treballa, indicant la resposta adequada o bé marcant amb una creu la més adient. En el segon apartat cal que vagi assenyalant amb una creu aquelles afirmacions que es proposen, indicant el grau d'acord que cada una d'elles té per a vostè.

L'objectiu que pretenem és el de recollir informació base que ens permetrà plantejar un estudi qualitatiu més ampli. Aquesta informació és estrictament confidencial, així com totes les dades personals que es recullin, i només serà utilitzada en el marc d'aquesta investigació.

En la continuïtat d'aquest treball es farà necessària la col·laboració d'algunes de les persones que han contestat aquest qüestionari (això no compromet necessàriament). Creiem que pot ser enriquidor i útil en la seva activitat professional. En el cas que, en principi, veïés interessant aquesta participació, pot deixar un número de telèfon de contacte:

Res més que agrair-li la seva col·laboració per la qual ens comprometem a mantenir-lo informat dels resultats que es vagin obtenint.

APARTAT A

Dades personals i del centre educatiu

Edat:	Sexe:		
Anys d'experiència	En la professió docent:	En la etapa infantil:	
Formació especialitzada en infantil: (Marcar amb una "X")			
<input type="checkbox"/> Inicial <input type="checkbox"/> Permanent			
Nombre de nens en la seva aula:			
Tipus d'escola segons la seva titularitat (Marcar amb una "X")			
Escola infantil:	<input type="checkbox"/> 0-3	<input type="checkbox"/> Pública	<input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Subvencionada)
	<input type="checkbox"/> 3-6	<input type="checkbox"/> Pública	<input type="checkbox"/> Concertada)
Nombre total de nens en l'etapa infantil:			
Tipus de municipi al qual pertany l'escola: (Marcar amb una "X")			
<input type="checkbox"/> Capital de comarca <input type="checkbox"/> Altres			

APARTAT B

Opinió dels mestres (Marcar amb una "X" cada resposta)

	Molt	Bastant	Poc	Gens
1. Estic treballant en l'etapa infantil per motius circumstancials, no pas per motivació personal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Penso que incidir educativament en la primera infància té molta importància des d'una vessant preventiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La presència de nens amb característiques diferenciades de la resta del grup en una mateixa aula, comporta situacions estressants pels mestres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Aquells nens que presenten algun tipus de trastorn en els primers anys corren el risc de quedar "etiquetats" en el seu futur escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Els recursos amb els quals compten els mestres a l'hora d'atendre la diversitat són insuficients.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Actualment, tots els mestres compten amb la formació adequada per a poder treballar amb alumnes de característiques diverses en una mateixa aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Les actituds positives del mestre/a poden compensar la manca de recursos per a fer front la diversitat escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Als mestres, ens és més difícil comunicar-nos amb els pares/mares d'aquells nens que presenten dificultats que amb la resta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. L'escola i els mestres podem incidir positivament per a que les famílies millorin les pautes educatives vers els seus fills.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Crec que és molt difícil que l'escola pugui compensar alguns dèficits que presentin els nens en funció del seu context sociofamiliar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Penso que l'etapa infantil és més gratificant pel mestre perquè els nens petits són més receptius als estímuls educatius.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Els mestres tenim la tendència a mantenir la mateixa idea sobre un nen a partir del concepte inicial que ens hem format sobre ell.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Molt	Bastant	Poc	Gens
13. En el meu cas crec que tinc la preparació suficient per a poder atendre alumnes diferents dins la mateixa aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Quan pensem que un nen és incapaç d'assolir uns determinats objectius educatius, estem condicionant aquesta possibilitat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. En els grups educatius homogenis és més fàcil aconseguir un bon ritme de treball.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Els nens amb problemes de comportament dins l'aula, generen més dificultats als mestres que aquells altres amb retard maduratiu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. A les famílies dels nens que no tenen cap problema, els costa d'acceptar la inclusió de nens amb dificultats a l'aula dels seus fills.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Els mestres tenim tendència a encasellar els nens que en aquestes edats, presenten alguna diferència i això pot dificultar el seu procés educatiu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Les famílies de nens amb dificultats, accepten i apliquen les pautes i els suggeriments dels mestres en relació a l'educació dels seus fills.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Penso que els recursos de que disposa el mestre per a implicar els pares i mares en la col·laboració amb l'escola, són suficients i adequats.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. 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.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. L'escola hauria de potenciar més estratègies que milloressin la implicació i participació de les famílies al context educatiu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Cada vegada més, els nens estan molt consentits pels pares i això provoca dificultats en la seva adaptació a l'escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Quan els nens presenten alteracions en el seu comportament i/o rendiment escolar, estan expressant un alt nivell d'estrès o conflictivitat familiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. El grau d'interès i nivell d'implicació d'un nen, envers una activitat escolar, està molt influït pel plantejament i la motivació en què l'hagi presentat el mestre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Molt	Bastant	Poc	Gens
26. En el meu cas, el fet de mantenir una bona relació amb la majoria de companys del centre em facilita la tasca educativa amb el meu grup.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Crec que la inclusió de nens amb necessitats i característiques molt diferenciades en el nivell d'infantil és positiu i enriquidor no solament pels propis nens si no també pel mestre i per la resta del grup.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Penso que seria bo pels mestres poder accedir a un tipus de formació que ens permetés tenir més estratègies per a poder interactuar sempre de forma positiva amb la família de qualsevol nen malgrat les seves dificultats.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Tots els nens, encara que siguin molt petits, perceben clarament si estan, o no, ben acceptats pels altres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Data

El resultado de las puntuaciones obtenidas, en una escala de 1 a 5, se especifica de la siguiente forma: Xa, mediana de las puntuaciones referidas a la comprensión del enunciado y Xb, mediana de las puntuaciones referidas a la validez de criterio.

	Xa	DE	Xb	DE
1. Estic treballant en l'etapa infantil per motius circumstancials, no pas per motivació personal.	4,9	0,1	4,5	0,1
2. Penso que incidir educativament en la primera infància té molta importància des d'una vessant preventiva.	4,8	0,3	4,6	0,5
3. La presència de nens amb característiques diferenciades de la resta del grup en una mateixa aula, comporta situacions estressants pels mestres.	4,8	0,2	4,6	0,3
4. Aquells nens que presenten algun tipus de trastorn en els primers anys corren el risc de quedar "etiquetats" en el seu futur escolar.	4,2	0,3	4,2	0,4
5. Els recursos amb els quals compten els mestres a l'hora d'atendre la diversitat són insuficients.	4,8	0,3	4,8	0,2
6. Actualment, tots els mestres compten amb la formació adequada per a poder treballar amb alumnes de característiques diverses en una mateixa aula.	4,4	0,3	4,7	0,1
7. Les actituds positives del mestre/a poden compensar la manca de recursos per a fer front la diversitat escolar.	4,8	0,2	4,7	0,3
8. Als mestres, ens és més difícil comunicar-nos amb els pares/mares d'aquells nens que presenten dificultats que amb la resta.	4,4	0,3	4,4	0,2

	Xa	DE	Xb	DE
9. L'escola i els mestres podem incidir positivament per a que les famílies millorin les pautes educatives vers els seus fills.	4,6	0,4	4,6	0,2
10. Crec que és molt difícil que l'escola pugui compensar alguns dèficits que presentin els nens en funció del seu context sociofamiliar.	4,7	0,3	4,6	0,2
11. Penso que l'etapa infantil és més gratificant pel mestre perquè els nens petits són més receptius als estímuls educatius.	4,7	0,2	4,6	0,3
12. Els mestres tenim la tendència a mantenir la mateixa idea sobre un nen a partir del concepte inicial que ens hem format sobre ell.	4,6	0,3	4,3	0,2
13. En el meu cas crec que tinc la preparació suficient per a poder atendre alumnes diferents dins la mateixa aula.	4,8	0,1	4,7	0,5
14. Quan pensem que un nen és incapaç d'assolir uns determinats objectius educatius, estem condicionant aquesta possibilitat.	4,2	0,4	4,5	0,4
15. En els grups educatius homogenis és més fàcil aconseguir un bon ritme de treball.	4,8	0,2	4,8	0,3
16. Els nens amb problemes de comportament dins l'aula, generen més dificultats als mestres que aquells altres amb retard maduratiu.	4,8	0,2	4,8	0,2
17. A les famílies dels nens que no tenen cap problema, els costa d'acceptar la inclusió de nens amb dificultats a l'aula dels seus fills.	4,2	0,4	4,7	0,3
18. Els mestres tenim tendència a encasellar els nens que en aquestes edats, presenten alguna diferència i això pot dificultar el seu procés educatiu.	4,6	0,2	4,6	0,5
19. Les famílies de nens amb dificultats, accepten i apliquen les pautes i els suggeriments dels mestres en relació a l'educació dels seus fills.	4,7	0,3	4,5	4,5
20. Penso que els recursos de que disposa el mestre per a implicar els pares i mares en la col·laboració amb l'escola, són suficients i adequats.	4,8	0,2	4,4	0,5

	Xa	DE	Xb	DE
21. 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.	4,7	0,5	4,5	0,4
22. L'escola hauria de potenciar més estratègies que milloressin la implicació i participació de les famílies al context educatiu.	4,7	0,3	4,6	0,5
23. Cada vegada més, els nens estan molt consentits pels pares i això provoca dificultats en la seva adaptació a l'escola.	4,8	0,2	4,8	0,3
24. Quan els nens presenten alteracions en el seu comportament i/o rendiment escolar, estan expressant un alt nivell d'estrès o conflictivitat familiar.	4,4	0,5	4,7	0,3
25. El grau d'interès i nivell d'implicació d'un nen, envers una activitat escolar, està molt influït pel plantejament i la motivació en què l'hagi presentat el mestre.	4,5	0,4	4,6	0,1
26. En el meu cas, el fet de mantenir una bona relació amb la majoria de companys del centre em facilita la tasca educativa amb el meu grup.	4,6	0,4	4,5	0,4
27. Crec que la inclusió de nens amb necessitats i característiques molt diferenciades en el nivell d'infantil és positiu i enriquidor no solament pels propis nens si no també pel mestre i per la resta del grup.	4,6	0,2	4,8	0,2
28. Penso que seria bo pels mestres poder accedir a un tipus de formació que ens permetés tenir més estratègies per a poder interactuar sempre de forma positiva amb la família de qualsevol nen malgrat les seves dificultats.	4,3	0,2	4,9	0,1
29. Tots els nens, encara que siguin molt petits, perceben clarament si estan, o no, ben acceptats pels altres.	4,8	0,3	4,6	0,3

Se presenta la tabla de contingencia de las respuestas obtenidas para cada uno de los enunciados en la primera aplicación (T) y en el re-test (R), y el valor R de Pearson.

		VO.1 R				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
VO.1 T	Nada				1	1
	Poco		8	1		9
	Bastante		1	6		7
	Mucho	45				45
Total		45	9	7	1	62

	Valor	Error típ. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,929	0,057	19,421
Núm. casos válidos	62		

		VO.2 R				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
VO.2 T	Nada					
	Poco					
	Bastante			7	1	8
	Mucho			1	53	54
Total				8	54	62

	Valor	Error típ. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,870	0,090	13,806
Núm. casos válidos	62		

		VO.3 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.3 T	Nada	3				3
	Poco		12			12
	Bastante		1	34	3	38
	Mucho			1	8	9
Total		3	13	35	11	62

	Valor	Error tí. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,926	0,034	19,051
Núm. casos válidos	62		

		VO.4 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.4 T	Nada	3	1			4
	Poco		10			10
	Bastante		1	36	4	41
	Mucho			2	3	5
Total		3	12	38	7	60

	Valor	Error tí. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,861	0,049	12,910
Núm. casos válidos	60		

		VO.5 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.5 T	Nada	2	1			3
	Poco		11	1		12
	Bastante			25	5	30
	Mucho		1	4	12	17
Total		2	13	30	17	62

	Valor	Error tí. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,811	0,067	13,806
Núm. casos válidos	62		

		VO.6 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.6 T	Nada	6	5		1	12
	Poco	1	27	3	1	32
	Bastante		1	14	2	17
	Mucho					
Total		7	33	17	4	61

	Valor	Error típ. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,652	0,118	6,600
Núm. casos válidos	61		

		VO.7 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.7 T	Nada					
	Poco		1	1		2
	Bastante			33	2	35
	Mucho			6	18	24
Total			1	40	20	61

	Valor	Error típ. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,736	0,082	8,349
Núm. casos válidos	61		

		VO.8 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.8 T	Nada	1				1
	Poco		12	3	1	16
	Bastante		3	30	3	36
	Mucho			2	4	6
Total		1	15	35	8	59

	Valor	Error típ. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,699	0,100	7,375
Núm. casos válidos	59		

		VO.9 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.9 T	Nada					12 33 18 63
	Poco		10	2		
	Bastante		2	28	3	
	Mucho			5	13	
Total			12	35	16	63

	Valor	Error tí. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,792	0,075	8,246
Núm. casos válidos	62		

		VO.10 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.10 T	Nada		1	1		2 15 39 6 62
	Poco	1	13	1		
	Bastante			36	3	
	Mucho			4	2	
Total		1	14	42	5	62

	Valor	Error tí. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,726	0,075	8,246
Núm. casos válidos	62		

		VO.11 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.11 T	Nada	1		1		2 3 26 31 62
	Poco		2	1		
	Bastante			23	3	
	Mucho			5	26	
Total		1	2	30	29	62

	Valor	Error tí. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,785	0,075	9,882
Núm. casos válidos	62		

		VO.12 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.12 T	Nada	9	2	1		12
	Poco		26	3		29
	Bastante		1	18	1	20
	Mucho			1		1
Total		9	29	23	1	62

	Valor	Error típ. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,828	0,063	11,449
Núm. casos válidos	62		

		VO.13 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.13 T	Nada	1				1
	Poco	17	6			23
	Bastante		35			35
	Mucho			3		3
Total		18	41	3		62

	Valor	Error típ. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,849	0,050	12,466
Núm. casos válidos	62		

		VO.14 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.14 T	Nada	5	3	1		9
	Poco		19			19
	Bastante		1	23	3	27
	Mucho		1		5	6
Total		5	24	24	8	61

	Valor	Error típ. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,832	0,067	11,507
Núm. casos válidos	61		

		VO.15 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.15 T	Nada	1				1
	Poco		2		1	3
	Bastante			18	5	23
	Mucho			3	32	35
Total		1	2	21	38	62

	Valor	Error tí. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,778	0,097	9,605
Núm. casos válidos	62		

		VO.16 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.16 T	Nada		2			2
	Poco		7	4	1	12
	Bastante		1	28	1	30
	Mucho			6	9	15
Total			10	38	11	59

	Valor	Error tí. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,702	0,088	7,440
Núm. casos válidos	59		

		VO.17 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.17 T	Nada	5	3	1		9
	Poco		21	1		22
	Bastante		2	24		26
	Mucho			2	3	5
Total		5	26	28	3	62

	Valor	Error tí. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,851	0,057	12,545
Núm. casos válidos	62		

		VO.18 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.18 T	Nada	10	3			13
	Poco	1	27	2		30
	Bastante		1	14		15
	Mucho	1	1	2		4
Total		12	32	18		62

	Valor	Error típ. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,709	0,116	7,785
Núm. casos válidos	62		

		VO.19 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.19 T	Nada		1	1		2
	Poco		26			26
	Bastante		1	28	1	30
	Mucho				2	2
Total			28	29	3	60

	Valor	Error típ. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,839	0,088	11,450
Núm. casos válidos	60		

		VO.20 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.20 T	Nada	2	2			4
	Poco	2	20	2	1	25
	Bastante		2	27	2	31
	Mucho				1	1
Total		4	24	29	4	61

	Valor	Error típ. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,760	0,074	8,996
Núm. casos válidos	61		

		VO.21 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.21 T	Nada	3	3	1		7
	Poco		19			19
	Bastante		2	29	1	32
	Mucho				4	4
Total		3	24	30	5	62

	Valor	Error tí. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,861	0,059	13,137
Núm. casos válidos	62		

		VO.22 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.22 T	Nada					
	Poco		13	3		16
	Bastante			27	3	30
	Mucho			4	12	16
Total			13	34	15	62

	Valor	Error tí. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,836	0,051	11,808
Núm. casos válidos	62		

		VO.23 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.23 T	Nada	1				1
	Poco			2		2
	Bastante		1	25	2	28
	Mucho			7	24	31
Total		1	1	34	26	62

	Valor	Error tí. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,759	0,081	9,092
Núm. casos válidos	62		

		VO.24 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.24 T	Nada					4 44 13 61
	Poco		1	3		
	Bastante		2	36	6	
	Mucho				13	
Total			3	39	19	61

	Valor	Error típ. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,697	0,074	7,462
Núm. casos válidos	61		

		VO.25 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.25 T	Nada					2 34 24 60
	Poco		2			
	Bastante			29	5	
	Mucho			3	21	
Total			2	32	26	60

	Valor	Error típ. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,782	0,079	9,546
Núm. casos válidos	60		

		VO.26 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.26 T	Nada	1				1 2 21 36 60
	Poco		2			
	Bastante			17	4	
	Mucho			4	32	
Total		1	2	21	36	60

	Valor	Error típ. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,834	0,074	11,223
Núm. casos válidos	60		

		VO.27 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.27 T	Nada	4				4
	Poco		5			5
	Bastante		3	35	2	40
	Mucho			1	10	11
Total		4	8	36	12	60

	Valor	Error típ. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,914	0,038	17,129
Núm. casos válidos	60		

		VO.28 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.28 T	Nada					
	Poco		4	1		5
	Bastante			15	4	19
	Mucho			6	32	38
Total			4	22	36	62

	Valor	Error típ. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,778	0,073	9,675
Núm. casos válidos	62		

		VO.29 R				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
VO.29 T	Nada				1	1
	Poco		1			1
	Bastante			14	3	17
	Mucho			12	31	43
Total			1	26	35	62

	Valor	Error típ. asint.	T. aprox.
R de Pearson	0,830	0,073	3,567
Núm. casos válidos	62		

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2003): «0-3: Un cop d'ull al present de les diferents comunitats autònomes». *Guix d'Infantil*, 11, 33-40.
- ABÓS, P. y POLAINO LLORENTE, A. (1986): «Integración de deficientes mentales educables: un estudio de actitudes docentes». *Revista Española de Pedagogía*, 172, 193-206.
- AGUILAR MONTERO, L.A. (2000): *De la integración a la inclusividad. La atención a la diversidad: pilar básico en la escuela del siglo XXI*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- AGUILERA, M.J. y otros (1990): *Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias*. Madrid, MEC, CIDE.
- AGULLÓ, M.J. (2003): «La educación emocional en el ciclo medio de primaria. Aplicación y evaluación de un programa de intervención educativa para la prevención y el desarrollo humano». Tesis Doctoral. J. Sanuy y G. Filella (Dir.). Departamento de Pedagogía y Psicología. Universidad de Lleida.
- AINSCOW, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula*. Madrid, Narcea-UNESCO.
- AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (1980): *Understanding Attitudes and Predicting Behavior*. Englewood, Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- ALDOMÁ, I. y PUJADAS, R. (1993): *El Pla d'Urgell. Dinamisme agroalimentari i diversificació industrial i terciària*. Barcelona, Edicions de la Caixa de Catalunya.
- ALONSO, L.E. (1996): «El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa». *Revista Internacional de Sociología*, 13, enero-abril, 5-36.
- AMORÓS, C. y PORTABELLA, A. (2001): «Guarderías infantiles y salud mental». *Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç*. *Revista de l'Associació Catalana d'Atenció Precoç*, 17-18, pp. 115-152.
- ANDREU HERNÁNDEZ, T. (1996): «Los nuevos cauces de investigación en el ámbito de la Atención Temprana». *Revista de Educación Especial*, 22, 56-65.
- ANGUERA, M.T. (1985): «Posibilidades de la metodología cualitativa versus cuantitativa». *Revista de Investigación Educativa*, 3 (2), 127-144.
- ANGULO, J.F. (1995): «El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo». *Kikirikí*, 35, 25-33.
- ANGULO, J.F. (1997): *La democracia es un unicornio. Reflexiones retrospectivas sobre democracia y educación*. Documento de trabajo. Universidad de Cádiz.

- APPLE, M.W. (1990): «Trabajo, enseñanza y discriminación sexual. En T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y práctica*. Valencia, Universitat de Valencia (pp. 55-78).
- APPLE, M.W. (1995): «Programas conservadores y posibilidades progresistas». *Kikiriki*, 35, 34-41.
- APPLE, M.W. (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, Paidós.
- ARGOS, J. (1999): «La práctica pedagógica no es construeix en el buit: pensament i acció de l'educador infantil». *Guix*, 25, 7-16.
- ARGOS, J. y EZQUERRA, M.P. (1995): «Apuntes definitorios de un modelo de formación inicial para el profesorado de educación infantil». *International Journal of Early Childhood*, vol.27, pp. 54-61.
- ARIZCUN, J. y VALLE, M. (1997): *Programa para la prevención, detección diagnóstico, tratamiento, intervención y control de las deficiencias en el entorno pre y perinatal*. Curso sobre Prevención de deficiencias. Real Patronato de Prevención y Atención a personas con minusvalía. Documentos, 33/97. Madrid.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2000): «Hacia una educación sin exclusión». *La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad*. Actas de las XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Universidad de Lleida-Fundación Vall. Lleida (pp. 187-195).
- ARNAIZ SANCHO, V. (1993): «El profesor y la seguridad afectiva en la educación infantil». *Aula de Innovación Educativa*, 20, 75-80.
- ARNAL AGUSTÍN, J. (1997): *Psicopedagogía. Metodologías de la investigació educativa*. Barcelona, Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya. Col. Temes Universitaris Bàsics, 97.
- ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Labor.
- ASPERGER, M. (1966): *Pedagogía curativa*. Miracle, Barcelona.
- BALBÁS ORTEGA, M.J. (1994): *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona, PPU.
- BALL, S. (1988): *La motivación educativa. Actitudes, intereses*. Barcelona, EUB.
- BARGACH, A. (2002): «La interacción familia-escuela en el contexto migratorio». Seminario 'Educar para la integración y la igualdad de oportunidades', Palma de Mallorca (pp. 1-14).
- BARTOLOMÉ PINA, M. (1992): «Investigación cualitativa en Educación: ¿Comprender o transformar?». *Revista de Investigación Educativa*, 20, 7-36.
- BARTON, L. (Comp.) (1998): *Discapacidad y sociedad*. Madrid, Morata.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T. y SOLÉ, I. (1996): *Aprender i ensenyar a l'educació infantil*. Barcelona, Graó.

- BAUCH, P.A. (1984): «The impact of Teachers' Instructional Beliefs on their Teaching: Implications for Research and Practice». Comunicación presentada en la Asamblea anual de la A.E.R.A., Nueva Orleans.
- BECKMAN, L. (1973): «Effects of students' performance on teachers and observers attributions of causality». *Journal of Educational Psychology*, 61, 76-82.
- BENDER, W.N.; VAIL, O.C. y SCOTT, K. (1995): «Teachers' Attitudes Toward Increased Mainstreaming: Implementing effective Instruction for students with Learning Disabilities». *Journal of Learning Disabilities*, 28 (2), 87-94.
- BISCARRI, J. (1993): *La formación permanente de los profesores: Motivaciones y condicionantes*. Lleida, Institut d'Estudis Ilerdencs de la Diputació de Lleida. Col·lecció Estudis, 4.
- BISCARRI, J. (2000): «Condicionantes contextuales de las atribuciones de los profesores respecto del rendimiento de sus alumnos». *Revista de Educación*, 323, 475-492.
- BISCARRI, J. y MARSELLÉS, M.A. (1998): «Atribuciones causales de los profesores respecto al rendimiento de sus alumnos». Proyecto presentado al Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Universidad de Lleida.
- BONBOIR, A. (1978): *La pedagogía correctiva*. Madrid, Morata.
- BORNAS, X. y MARTÍNEZ ABASCAL, M.A. (1995): «El tratamiento del malestar docente mediante solución de problemas: un estudio experimental. *Estudios de Psicología*, 53, 89-96.
- BOWER, G.H. (1975): *Cognitive Psychology: an introduction*. En W.K. Estes (Ed.): *Handbook of learning and cognitive processes. Volume 1. Introduction to concepts and issues*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum (pp. 25-80).
- BOWLY, J. (1995): *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría de apego*. Barcelona, Paidós.
- BOWMANN, I. (1989): «Teacher training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation UNESCO study». *European Journal of Special Needs Education*, 1 (1), 31-38.
- BRANDT, L.J.; HAYDEN, M.E. y BROPHY, J.E. (1975): «Teachers' attitudes and ascription of causation». *Journal of Educational Psychology*, 67, 677-682.
- BRAZELTON, T.B. y CRAMER, B.G. (1993): *La relación más temprana*. Barcelona, Paidós.
- BRENNAN, W.K. (1990): *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid, MEC/Siglo XX.
- BROFENBRENER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós. Col. Cognición y Desarrollo Humano.
- BROMFIELD, R.; WIZ, J.R. y MESSER, T. (1986): «Childrens' judgements and attributions in response to the mentally retarded label: a developmental approach». *Journal of Abnormal Psychology*, 95, 81-87.

- BROPHY, R. y HANLOCK, S. (1988): «The rol of the teacher in facilitating social integration». *Early Child Development and Care*, 39, 109-122.
- BRUNER, J.S. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza.
- BUGIÉ ALBADALEJO, C. (2000): «Avaluació del desenvolupament. Intervenció i seguiment neuropediàtric». En Marsellés y Jové, *De la prevenció a l'atenció en la primera infància*. Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida (pp. 13- 28).
- CALDERHEAD, J. (1988): «Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores». En L.M. Villar Angulo (Coord.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil.
- CAPLAN, G. (1985): *Principios de Psiquiatría Preventiva*. Barcelona, Paidós. Col. Psicopatología y Psicósomática, 39.
- CARRERAS, F. (2002): «La interdisciplinariedad como medida de atención a la diversidad: Una experiencia». En A. Miñambres y G. Jové, *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*. Universitat de Lleida (pp. 391-396).
- CARRIÓN MARTÍNEZ, J.J. (1999): «Integración y escuela para todos. Estudio de caso». Tesis doctoral inédita. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Almería.
- CARRIÓN MARTÍNEZ, J.J. (2001): *Integración Escolar: ¿Plataforma para la Escuela Inclusiva?* Málaga, Aljibe.
- CARRIÓN MARTÍNEZ, J.J. y Sánchez Palomino, A. (2002): «Hacia un perfil profesional para la atención a la diversidad» En A. Miñambres y G. Jové, *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*. Universitat de Lleida (pp. 397-405).
- CASALÉ, D. y RUS, E. (2003): «La relació amb els pares a l'escola bressol». *Infancia 0-3*, 16, 16-19.
- CATALDO, C.Z. (1991): *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid, Visor.
- CATALUNYA (1985): Decret 84/1985, de 21 de març, de reformes per a l'Atenció Primària de Salut. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- CATALUNYA (1990): Legislació Sanitària d'Atenció Primària II. Col. Monografies d'Atenció Primària de Salut, 2. Generalitat de Catalunya, Departament de Sanitat i Seguretat Social.
- CATALUNYA (1991): Reial Decret 1004/1091 de 14 de juny (títol 2), d'establiment dels requisits mínims dels centres d'educació Infantil. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- CATALUNYA (2000a): Reial Decret 372/2000, de 21 de novembre, d'estructuració de la Direcció General d'Atenció al Menor. Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia.

- CATALUNYA (2000b): Llei Orgánica 4/2000, de 22 de desembre, sobre drets i llibertats dels estrangers a Espanya i la seva integració social. Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social.
- CLARCK, C.M. (1978): «Choice of a model for research on teacher thinking». East Lansing, Institute for Research on Teaching, Michigan State University. *Research Series*, 20.
- CLARCK, C.M. (1985): «Ten Years of Conceptual Development in Research on Teacher Thinking». Comunicació presentada en la ISATT's 1985 Conference, 28-31 mayo, Tilburg.
- CLARCK, C.M. y PETERSON, P.L. (1986): «Procesos de pensamiento de los docentes». En M.C. Witrock, *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*, cap.6. Barcelona, Paidós.
- CLARCK, C.M. y YINGUER, R. (1979): «Teacher's thinking». En P. Petterson y H. Wabberg, *Research on teaching*, Berkeley, McCutchan.
- CLARCK, C.M. y YINGUER, R. (1980): «The hidden word of teaching: implications of research on teacher planning». East Lansing, Institute for Research on Teaching, Michigan State University. *Research Series*, 77.
- CLIFFORD, G.J. (1987): «Gender expectation and American teachers». *Teacher Education Quarterly*, 14, 6-16.
- CLOUGH, P. y LYNDAY, G. (1991): *Integration and the Support Service: Changing Roles in Special Education*. Windsor: NFER-Nelson.
- COATES, D.R. (1989): «The Regular Education Initiative and Opinions of Regular Classroom Teacher». *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 22, 9, 532-536.
- COLE, M. y HILL, D. (1995): «Games of disdain and rhetorics of resistance: post-modernism, education and reaction». *British Journal of Sociology*, 17, 3, 101-107.
- COLL, C. y otros (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó.
- COLL, C. y SOLÉ, I. (1990): «Psicología y Educación. Aproximación a los objetivos i contenidos de la Psicología de la educación». En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza (pp. 15-30).
- CONNELY, F. y CLANDININ, J. (1985): «Personal, practical knowledge and the modes of knowing: relevance for teaching and learning». En E. Eisner (Ed.), *Learning the ways of knowing*. The University of Chicago Press (pp. 174-198).
- COOPER, H.M.; BARON, R.M. y LOWE, C.A. (1975): «The importance of race and social class information in the formation of expectancies about academic performance». *Journal of Educational Psychology*, 67, 312-319.
- COOPER, J. y CROYLE, R.T. (1984): «Attitudes and Attitude Change». *Annual Review of Psychology*, 35, 395-426.

- D'ANGELO, E. (1996): «La intervención psicopedagógica en niños con factores de alto riesgo biológico durante su desarrollo centrada en los estilos comportamentales de las familias». Tesis Doctoral. Universidad Complutense, Madrid.
- DARLEY, J.M. y FACIO, R.H. (1980): «Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence». *American Psychologist*, 35, 867-881.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel.
- DE FELICE, J. y otros (1994): «Enfoque interdisciplinar en educación ambiental. Programa internacional de educación ambiental». UNESCO-PNUMA. *Serie de educación ambiental*, 14. Departamento Urbanismo, Vivienda y Medio Ambiente del Gobierno Vasco.
- DE LA ORDEN, A. (1985): *Investigación educativa*. Madrid, Anaya.
- DE MIGUEL, M. (1988): «Paradigmas de la investigación educativa española». En I. Dandaluce (Coord.), *Aspectos metodológicos de la Investigación cualitativa*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid, Narcea.
- DEL CARMEN, L. (2000): «La atención a la diversidad, una cuestión de valores». *Aula de Innovación Educativa*, pp. 7-11.
- DEL CARMEN, M. y VIERA, A.M. (2000): «La atención a la diversidad en educación infantil: los rincones». En AA. VV., *Atención a la diversidad*. Barcelona, Graó (pp. 67-82).
- DEL RINCÓN, D. y otros (1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Dykinson.
- DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. (1994): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Síntesis.
- DOWLING, E. y OSBORNE, E. (1996): *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Barcelona, Paidós. Col. Temas de educación, 40
- DUNHAM, J. (1989): «Personal, interpersonal and organizational resources for coping with stress in teaching». En M. Cole y S. Walters (Eds.), *Teaching and Stress*. Londres, Open University Press.
- EAYRS, C.; ELLYS, N. y JONES, R. (1993): «Wich label? An investigation into the effects of terminology on public perceptions of and attitudes towards people with learning difficulties». *Disability, Handicap and Society*, 8 (2), 111-128.
- ECHÉITA, G. (1994): «A favor de una educación de calidad para todos». *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 66-67.
- ELBAZ, F. (1983): *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. Nueva York, Croom Helm.
- ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.

- ERICKSON, F. (1979): «Patterns of sophistication and naivety: some features of anthropological approaches to the study of education». East Lansing, Institute for Research on Teaching, Michigan State University. *Occasional Paper*, 21.
- ESCUADERO, J.M. (2000): «Algo más de dos décadas de reformas escolares en España: un balance general y algunas lecciones». En A. Estebaranz, *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla, Universidad de Sevilla (pp. 85-112).
- ESPAÑA (1978): *Constitución Española*. Madrid, Civitas.
- ESPAÑA (1982): *Ley de Integración Social del Minusválido*. B.O.E. n. 103 de 30 de abril.
- ESPAÑA (1985): *Real Decreto de la Ordenación de la Educación Especial*. B.O.E. n. 65 de 16 de marzo.
- ESPAÑA (1989): *Diseño Curricular de Base*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- ESPAÑA (1991): *Real Decreto Ley 1004/91 de 26 de junio de Autorización y Requisitos de la Educación Infantil*.
- ESPAÑA (1996): *Plan de acción para las personas con discapacidad*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid, IMSERSO.
- ESTEBAN, L. y PARELLADA, C. (1995): «Reflexions y practiques al voltant del tractament de la diversitat en l'Educació Infantil». Monogràfic: Viure en la igualtat, conviure en la diversitat. *Guix*, 217, 11-18.
- ESTEVE, J. (1987): *El malestar docente*. Barcelona, Laia.
- ESTEVE, J. (1991): «La salud de los profesores» *Cuadernos de Pedagogía*, 192, 61-67.
- FEISTRITZER, C.E. (1985): *The condition of teaching: A state by state analysis*. Princeton, NJ, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- FELDMAN, D. y ALTMAN, R. (1985): «Conceptual systems and teacher attitudes toward regular classroom placement of mildly retarded students». *American Journal of Mental deficiency*, 89 (4), 345-351.
- FELDMAN, D.; GERSTEIN, L.H. y FELDMAN, B. (1989): «Teacher's Beliefs about Administrators and parents of Handicapped and Nonhandicapped Students». *Journal of Experimental Education*, 58 (1), 43-54.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1998): *La escuela a examen*. Madrid, Eudema.
- FERRÁNDEZ, A. (1997): «La individualidad como fundamento de la igualdad de oportunidades: Bases para una propuesta curricular». En J.A. Torres González (Coord.), *La innovación de la Educación Especial*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Jaén.
- FERRÁNDEZ, A. (1998): «Individualidad, diversidad y alteridad». Conferencia realizada en las XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial, Oviedo (material fotocopiado).

- FERRÁNDEZ, A. (2000): «Las diferencias culturales, la alteridad y estrategias metodológicas». En A. Miñambres y G. Jové, *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*. Universitat de Lleida (pp. 95-107).
- FIERRO, A. (1986): «La formación de profesionales especializados» *Integración en E.G.B.: Una nueva escuela*. Madrid, Fundación Banco Exterior.
- FISH, J. y EVANS, J. (1995): *Managing special education. Codes, charters and competition*. Buckingham, Open University Press.
- FLECHA, R. (1992): «El discurso sobre la educación de las perspectivas postmodernas». En H.A. Giroux y R. Flecha, *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure (pp. 165-196).
- FLORIO, S. (1979): «Learning to go to school: an ethnography on interaction in a kindergarten/ first grade classroom». East Lansing, Institute for Research on Teaching, Michigan State University. *Occasional Paper*, 26.
- FRANCHI, G. (1993): «L'escola de la plena escolaritat». En E. Muñoz y J. Rué (Coords.), *Educació en la diversitat i escola democràtica*. Bellaterra, ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona (pp. 11-28).
- FRANKLIN, B.M. (Comp.) (1996): *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- FREIXA, M. (1997): «La integración de la escuela en la comunidad: el papel de la familia». En *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe (pp. 137-154).
- GAGE, N.L. (1979): *The scientific basis of art of teaching*. Nueva York, Teacher College Press.
- GARANTO, J. (1984): «Educación Especial». En A. Sansvisens (Dir.), *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona, Barcanova (pp. 306-336).
- GARANTO, J. (1993): «Cómo y dónde obtener información sobre educación especial». *Revista de Educación Especial*. 15, 9-23.
- GARCÍA PASTOR, C. y RODRÍGUEZ, G. (1995): *La integración vista por sus protagonistas. Estudio sobre la integración en la provincia de Sevilla*. Sevilla, CECJA.
- GARCÍA PASTOR, C. y VILLAR ANGULO L.N. (1987): «Proyecto de investigación para la modificación de actitudes y la adaptación de la enseñanza para la integración de niños deficientes en centros ordinarios de enseñanza». En C. García Pastor (Ed.), *Actas de las IV Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla (pp. 101-121).
- GARCÍA SALES (1998a): «Formación de actitudes interculturales en la educación secundaria: un programa de educación intercultural». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 10, 189-204.
- GARCÍA SALES (1998b): «Educar en actitudes interculturales: programa pedagógico para desarrollar actitudes hacia las personas de cultura árabe en educación primaria». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 2, segunda etapa, diciembre, pp. 173-187.

- GARRIDO LANDÍVAR, J. (2001): *Programa para el desarrollo de la competencia integradora del profesorado*. Málaga, Aljibe.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1992): *Currículum d'Educació Infantil*. Barcelona, Servei de Difusió i Edicions.
- GERBER, M. (1994): «Postmodernism in Special Education». *The Journal of Special Education*, 28, 368-378.
- GIBBONS, M. y otros (1995): «The new Production fo Knowledge. En F. Hernández, «De Ícaro a Dédalo: la transdisciplinariedad en la educación escolar». *Investigación en la Escuela*, 32: 33-41.
- GIL, J. (1994): *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona, PPU.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1987): «El currículum como marco de la experiencia de aprendizaje». En *Reflexiones sobre un marco curricular para una escuela renovadora*, 29-47. Madrid, Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993): «El desarrollo curricular y la diversidad». En E. Muñoz y J. Rué (Coords.), *Educació en la diversitat i escola democràtica*. Bellaterra, ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona (pp. 29-51).
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995): «Diversos y también desiguales. ¡Qué hacer en Educación!». *Kikiriki*, 38, 18-25.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1995): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- GIROUX, H.A. (1992): «La pedagogía de los límites y la política postmoderna». En H.A. Giroux y R. Flecha, *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure (pp. 131-164).
- GIROUX, H.A. (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graó.
- GOLDSCHMIED, E. (2002): *Educar en la Escuela Infantil*. Barcelona, Octaedro- Rosa Sensat. Col. Rosa Sensat, 6.
- GOTLIEB, J. (1986): «Mainstreaming fulfilling the promise?». *American Journal of Mental deficiency*, 86 (2), 115-126.
- GOTLIEB, J. y SIPERSTEIN, G. (1976): «Attitudes towards mentally retardet persons: effets of attitude referent specifity». *American Journal of Mental Deficiency*, 80 (4), 376-378.
- GOTZENS, C. (2001): *La disciplina escolar*. Barcelona, Horsori-ICE de la UB.
- GREEN, M. (1988): *The Dialectic of Freedom, Teachers*. Nueva York, College Press.

- GRUP DE L'ATENCIÓ PRIMERENCA (2001): «Llibre Blanc de l'Atenció Primerenca». Barcelona, Institut d'Edicions de la Diputació.
- GUTIEZ, P. (2003): «La Atención Temprana en España: necesidades de Formación de los Profesionales». Doc. presentado a la reunión sobre Formación y Programas de Atención Temprana en el Año Europeo de las Personas con Discapacidad, Madrid (Doc. no publicado).
- GUTTMAN, L. (1984): «Base para elaborar escalas con datos cualitativos». En F.G. Summers (Coord.), *Medición de actitudes*. México, Trillas (pp. 213-229).
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- HARGREAVES, D.H. (1994): *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and the Culture in the Post-modern Age*. Londres, Cassell.
- HEGARTY, S. y POCKLINGTON, K. (1981): *Education Pupils with Special Education Needs in the Ordinary School*. Windsor, NFER-Nelson.
- HEGARTY, S.; HODGSON, A. y CLUNIES-ROS, L. (1988): *Aprender juntos. La Integración Escolar*. Madrid, Morata.
- HENDERSON, A. (1989): *The evidence continues to grow. Parent involvement improves student achievement. An annotated bibliography*. Columbia, National Committee for Citizens in Education.
- HERNÁNDEZ, F. y MARRERO, J. (1988): «La investigación sobre teorías implícitas y la formación del profesorado». *Perspectiva Escolar*, 125, 25-27.
- HUBERMAN, A.M. (1981): «Splendeurs, misères et promesses de la recherche qualitative». *Education et Recherche*, 3, 233-249.
- HUBERMAN, A.M. (1990): «Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión». *Currículum*, 2, 139-160.
- HUBERMAN, A.M. y MILES, M.B. (1983): «Deriving valid meaning from qualitative data: Some techniques of data reduction and display». *Quality and Quantity*, 17, 281-339.
- HUGUET, T. (1994): «Evaluación, diversidad y cambio en la Educación Infantil». *Aula de Innovación Educativa*, 28-29, pp. 19-23.
- HUGUET, T. (1996): «El asesoramiento psicopedagógico y la colaboración entre la familia y la escuela». En Monereo y Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico*. Madrid, Alianza (pp. 127-148).
- IBÁÑEZ, J. (1979): *Más allá de la Sociología*. Madrid, Siglo XXI.
- ILLÁN ROMEU, N. (1989): *La integración escolar y los profesores*. Valencia, Nau Llibres.
- JACKSON, P.W. (1968): *Life in classrooms*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.

- JIMÉNEZ, P. (1986): «Orientación en Educación Especial». *Educar*, 8, 91-103.
- JIMÉNEZ, P. (1996): *Proyecto docente e investigador de Educación Especial*. Universitat de Girona.
- JIMÉNEZ, P. e ILLÁN, N. (1997): «La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria». En N. Illán y A. García Martínez (Coords.), *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*. Málaga, Aljibe (pp. 37-49).
- JIMÉNEZ, P. y VILÁ, M. (1999a): «La investigación en Educación Especial y en integración escolar». *Revista de Educación Especial*, 26, 127-14.
- JIMÉNEZ, P. y VILÁ, M. (1999b): *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga, Aljibe.
- JODAR, C. (1995): *Proyecto docente de Educación Especial III: disminuidos sociales*. Universidad de La Laguna.
- JOVÉ MONCLÚS, G. (1996): *Estrategias metodológicas que utilizan los profesores de un centro de Educación Especial para la planificación curricular*. Tesis Doctoral inédita. Microficha.
- JOVÉ MONCLÚS, G. (2000a): «El papel de la escuela ante la diversidad social y cultural: necesidad de establecer vínculos entre la escuela, la familia y la comunidad». En Balsells y Alsinet (Eds.), *Infancia y adolescencia en riesgo social*. Lleida, Milenio (pp. 143-156).
- JOVÉ MONCLÚS, G. (2000b): «Estratègies d'intervenció per a facilitar la interacció de l'infant a l'escola». En Marsellés y Jové (Eds.), *De la prevenció a l'atenció en la primera infància: un enfocament interdisciplinari*. Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida.
- JOVÉ MONCLÚS, G. (2002): *Proyecto Docente. Aspectos Didácticos y Organizativos*. Universidad de Lleida.
- JOVÉ, G. y MARSELLÉS, M.A. (2000): «Anàlisi de les interaccions socials dels infants integrats en l'etapa infantil: Una eina per a la prevenció en la primera infància». En IX Jornades Internacionals d'Atenció Precoç. 'Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç. Enfocaments interdisciplinaris i Naturalistes'. Barcelona, 28 junio- 1 julio.
- JOVÉ, G. y PARÉS, O. (2002): «La inclusión social y laboral de las personas con necesidades específicas. Un enfoque inter y transdisciplinar». En D. Forteza y M.R. Rosselló, *Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Educación, diversidad y calidad de vida*. Universitat de les Illes Balears (pp. 237-250).
- JOVÉ, G.; CEREZA, J.M.; JOVÉ, J.J.; MARSELLÉS, M.A. y RIBES, R. (1998): «El practicum en la diplomatura de maestro especialidad educación especial: la investigación-acción y el constructivismo como cultura, bases para el diseño y desarrollo de un practicum reflexivo». En M.N. González y otros (Comps.), *Desarrollo profesional y practicum en la Universidad*. Bilbao, UPV (pp. 207-214).

- JOVÉ PERES, J.J. (2000): «La formación inicial y continua de profesores de Educación Especial: Fundamentación de una propuesta metodológica». En A. Miñambres y G. Jové, *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*. Universitat de Lleida (pp. 529-535).
- JOYCE, B. (1980): «Toward a theory of information processing in teaching». East Lansing, Institute for Research on Teaching. Michigan, State University. *Research Series*, 76.
- KATZ, D. (1960): «The functional Approach to the study of Attitudes». *Public Opinion Quarterly*, 4, 27-46.
- KAUFFMAN, M.E. (1993): «How we might achieve the radical reform of special education». *Exceptional Children*, 60-61, pp. 6-16.
- KEEVES, J.P. (1988): *Educational Research Methodology and Measurement: An International Handbook*. Oxford, Pergamon Press.
- KERLINGER, F.N. (1987): *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México, Interamericana.
- KINCHELOE, J.L. (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona, Octaedro.
- LAIRD, S. (1988): «Reforming woman's true profession: A case for feminist pedagogy in teacher education». *Harvard Educational Review*, 58 (4), 450-463.
- LAMPERT, M. (1984): «Teaching about thinking about teaching: implications for curriculum change». Comunicación presentada en la Asamblea anual de la A.E.R.A., Nueva Orleans.
- LARRIVEE, B. y COOK, L. (1979): «Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude». *Journal of Special Education*, 13, 315-324.
- LATHER, P. (1992): «Critical frames in educational research: feminist and post-structural perspectives». *Theory and Practice*, XXX, 2, 87-89.
- LEÓN GUERRERO, M.J. (1991): «El conocimiento sobre la integración escolar del profesor ordinario como base de su práctica y su formación». En M. Zabalza y J. Albert (Eds.), *Educación especial y formación de profesores*. Santiago, Tórculo (pp. 169-182).
- LEÓN GUERRERO, M.J. (1995): «Las actitudes del profesor-tutor de alumnos con necesidades educativas especiales en su aula, acerca de la integración escolar. Una revisión de las investigaciones de campo». *Revista Educación Universidad Granada*, 8, 141-152.
- LEÓN GUERRERO, M.J. (1998): «De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos». En M.A.Lou Arroyo y N. López Urquizar (Coords.), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid, Pirámide.
- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata.

- LÓPEZ LÓPEZ, M.C. (2002): *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Bilbao, Mensajero.
- LÓPEZ MELERO, M. (1997): «Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: la diferencia como valor». En AA. VV., *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Málaga, Aula Libre (pp. 115-150).
- LÓPEZ MELERO, M. (2000): «La cultura de la diversidad, la construcción de una escuela contrahegemónica». En A. Miñambres y G. Jové, *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*. Universitat de Lleida (pp. 173-186).
- MAHONEY, M.J. (1981): «El procesamiento de la información». En A. Pérez Gómez y J. Almaraz (Dir.), *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid, Zero Zyx (pp. 414-440).
- MARCELO, C. (1987): *El pensamiento del profesor*. Barcelona, CEAC.
- MARCELO, C. (1995) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. 2ª ed. Barcelona, PPU. Col. Investigación e Innovación Educativa.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza.
- MARLAND, P.W. (1979): «A Study of Teachers' Interactive Information Processing». En G. Rowley (Ed.), *Proceeding of the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*. Melbourne, A.A.R.E. (pp. 42-61).
- MARRERO, J. (1993): «Las teorías implícitas del profesorado». En Rodrigo, Rodríguez y Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Visor. Col. Aprendizaje (pp. 24-32).
- MARSELLÉS, M.A. (1996) *L'evolució del professorat vers la Integració Escolar pel que fa a actituds i formació a Catalunya (1986-1994)*. Tesina. J. Biscarri (Dir.). Departament de Pedagogia i Psicologia de la Universitat de Lleida.
- MARSELLÉS, M.A. (2000): «Prevención y atención psico-social en la primera infancia». En Balsells y Alsinet (Eds.), *Infancia y adolescencia en riesgo social*. Lleida, Milenio.
- MARSELLÉS, M.A. y JOVÉ, G. (2000): *De la prevenció a l'atenció en la primera infància: Un enfocament interdisciplinari*. Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida. Col. Educació i Món Actual.
- MARTÍNEZ ABASCAL, M.A. y BORNAS, X. (1992): «Malestar docente, atribuciones causales y desamparo aprendido: un estudio correlacional». *Revista Española de Pedagogía*, 193, 563-580.
- MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2002): «La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI». En D. Forteza y M.R. Rosselló, *Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Educación, diversidad y calidad de vida*. Universitat de les Illes Balears (pp. 27-62).
- MARTÍNEZ RUEDA, N. (2002): «De los sujetos a los contextos: perspectivas en la creación de redes comunitarias de apoyo». *Revista de Educación Especial*, 31, 7-27.

- MARTÍNEZ, M. (1993): «Contexto familiar y desarrollo psicológico. Orientaciones para la evaluación e intervención». En AA. VV. (Eds.), *El niño con parálisis cerebral. Enculturación, desarrollo e intervención*. Madrid, C.I.D.E.
- MAYOR, J. (Dir.) (1991): *Manual de Educación Especial*. Madrid, Anaya.
- MCGUIRE, W.J. (1969): «The Nature of Attitudes and Attitude Change». En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *The handbook of Social Psicologie*. Reading, MA, Addison-Wesley, vol. III, pp. 137-314.
- MENDONÇA, M. (1997): «Proyectos de realización práctica: una perspectiva del pensamiento y la acción de una educadora». *Investigación en la Escuela*, 33, 100-108.
- MILES, M.B. (1979): «Qualitative data as an alternative nuisance: The problem of analysis». *Administrative Science Quaterly*, 24, 590-601.
- MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1984): *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA, Sage.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular de Base*. Madrid, Mural.
- MOLINA, S. (1986): «Sentido y limites de la Pedagogía Terapéutica». En Molina, S (Dir.): *Enciclopedia Temática de Educación Especial*. Madrid:CEPE.
- MONEREO, C. (1988): *Integració educativa: Sistemes i tècniques*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- MOOR, P. (1978): *Manual de pedagogía terapéutica*. Barcelona, Herder.
- MORALES, P. (1988): *Medición de actitudes en Psicología y Educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*. San Sebastián, Ttartalo. Colección Estudios e Investigaciones.
- MOSS, P. (1996): «Políticas de atención y educación de los menores de 3 años en la Unión Europea». *Infancia y Sociedad*, 34-35, pp. 26-32.
- MUNBY, H. (1981): *The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and on alternative methodology*. Eric Ed., pp. 214.864.
- MUSITU, G. y ALLAT, P. (1994): *Psicosociología de la familia*. Valencia, Albatros.
- NASH, M. (1997): «Cómo se desarrolla el cerebro de un niño». Suplemento *El País Dominical*, 30 marzo, pp. 44-49.
- NORWICH (1990): *Special needs in ordinary school*. Londres, Casell.
- OBERG, A. (1984): «Construct Theory as a Framework for Understanding Action Research». Comunicación presentada en la Asamblea anual de la A.E.R.A., Nueva Orleans.
- OBERMAN, A. (2001): *Observando a los bebés. Estudio de una técnica de observación de la relación madre-hijo*. Buenos Aires, Lugar Editorial.

- ORTIZ, C. (1988): *Pedagogía Terapéutica. Educación Especial*. Salamanca, Amarú.
- PALACIOS, J. (1987): «Las actitudes de los profesores ante la integración». *Revista de Educación*, núm. extr. 1987, pp. 209-215.
- PALLISERA DÍAZ, M. y FULLANA NOEL, J. (1992): «La integración escolar en Catalunya. Un estudio cualitativo sobre las necesidades de formación del profesorado». *Bordón*, 44 (3), 299-309.
- PARRILLA, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: investigación y formación*. Madrid, Cincel.
- PATTON, M.Q. (1980): *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA, Sage.
- PENN, H. (1997): «Què passa a les escoles bressol?». *Infància. Educar de 0 a 6 anys*. Col. Temes d'Infància, 28-29.
- PÉREZ CALVO, R.M. (2001): *La participación y la implicación de las familias en el proceso educativo escolar: Un análisis psicosocial de las relaciones entre familias y escuelas*. Tesis Doctoral. J. Biscarri (Dir.). Universitat de Lleida, Departamento de Pedagogía y Psicología.
- PÉREZ DE LARA, N. (1996): «Els fonaments científics transdisciplinars de la integració». *Temps d'Educació*, 6.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992): «Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa». En J. Gimeno y A.I. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata (pp. 115-136).
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. y GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): «Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico». *Infancia y Aprendizaje*, 42, 417-432.
- PÉREZ MÍNGUEZ, C.; VALLE, M. y ARIZCUN, J. (1999): «Satisfacción de las necesidades básicas del recién nacido hospitalizado: análisis de las primeras relaciones interpersonales». *Revista de l'Associació Catalana d'Atenció Precoç*, 13-14, pp. 15-32.
- PÉREZ PEREIRA, M. (1995): *Nuevas perspectivas en Psicología del Desarrollo*. Madrid, Alianza.
- PÉREZ SERRANO, G. (1998): «Prólogo». En M.C. Sáinz y J. Argos (Eds.), *Educación Infantil. Contenidos, procesos y experiencias*. Madrid, Narcea.
- PÉREZ SIMÓ, R. (2001): *El desarrollo emocional de tu hijo*. Barcelona, Paidós.
- PÉREZ TAPIAS, J.A. (1996): *Claves humanistas para una educación democrática: de los valores humanos al hombre como valor*. Madrid, Anaya.
- PETERSON, P.L. y BARGER, S.A. (1984): «Attribution theory and teacher expectancy». En J.B. Dusek (Ed.), *Teacher wexpectancies*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum (pp. 159-184).

- POLO, C. (1993): *El Pla d'Urgell*. Barcelona, Disseny Cultural. Col. Les Comarques de Catalunya, 19.
- POPE, M.L. (1982): «Personal construction of formal knowledge». *Interchange*, vol. 13, n. 14, pp.3-14.
- POPKEWITZ, T. (1988): *Paradigma e ideologia en investigaci3n educativa*. Madrid, Mondatori.
- PORRAS, R. (1998): *Una escuela para la integraci3n educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.
- PORTA, R.; CÉSPEDES, M.C.; BARAIBAR, R. y MOLINA, V. (2001): *Seguiment del exprematur i nad3 de risc*. (Unidad de neonatología. Institut Universitari Dexeus, Barcelona). *Revista de Pediatria Catalana*, 6, 61.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1998): *La educaci3n especial en la escuela integrada*. Barcelona, Gra3.
- PUTNAM, J. (1984): «One Exceptional Teacher's Decision Making Models». East Lansing, Institute for Research on Teaching, Michigan State, University. *Research Series*, 136.
- QUICKE, J.C. (1991): «Prejudice elimination as an educational aim». *British Journal of Educational Studies*, 39 (1), 45-58.
- REYNOLDS, B.J.; REYNOLDS, J.M. y MARK, F.D. (1982): «Elementary teachers' attitudes toward mainstreaming educacable mentally retarded students». *Education and Training of the Mentally Retarded*, 17 (3), 171-176.
- RIGO, E. (2002): «Las necesidades olvidadas». En D. Forteza y M.R. Rossell3, *Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educaci3n Especial. Educaci3n, diversidad y calidad de vida*. Universitat de les Illes Balears (pp. 19-26).
- RIGO, E. y TALENS, D. (1987): «Interdisciplinari3d y Educaci3n Especial». En *Teoría y pr3ctica de la Educaci3n Especial*. Palma, ICE de la Universitat de les Illes Balears (pp. 5-7).
- RIPOL MILLET, A. (1997): «Noves famílies, nova infància». *Desenvolupament Infantil y Atenci3 Precoç*. *Revista de l'Associaci3 Catalana d'Atenci3 Precoç*. 11-12, pp.59-71.
- RIPOL MILLET, A. (2002): «La mejora de la comunicaci3n en la familia como prevenci3n del conflicto y los centros de atenci3n a las familias». En *Famílies Contemporànies: nous reptes per a la intervenci3 i la formaci3*. Actas de las 10es. Jornades d'Atenci3 Precoç, Barcelona (Doc. no publicado).
- RIVIÈRE A. (1994): *La Psicología de Vygotsky*. 4ª ed. Madrid, Visor. Col. Aprendizaje, XXV.
- ROBERTS, D.A. (1982): «The place of qualitative research in science education». *Journal of research in Science Teaching*, 19 (4), 277-292.
- RODRIGO, M.J. y PALACIOS, J. (1998): *Familia y desarrollo*. Madrid, Alianza.

- ROGOFF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, Paidós.
- ROSALES, C. (1996): «Evaluación de medios». En C. Rosales (Coord.), *I Congreso de Innovación Educativa*. Santiago de Compostela, Tórculo. (vol. I, pp. 199-206).
- ROSALES, C. (2000): «Evaluación educativa e innovación». En A. Estebaranz, *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla, Universidad de Sevilla (pp. 251-282).
- ROSS, L.; BIERBRAUER, G. y POLLY, S. (1974): «Attribution of educational outcomes by professional and nonprofessional instructors». *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 609-618.
- RUÉ, J. (1995): «El concepte de diversitat y el model d'escola». Monográfico 'Viure en la igualtat, conviure en la diversitat'. *Guix*, 217, 5-10.
- SÁEZ, J. (1997): «Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas». En N. Illán y A. García Martínez (Coords.), *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*. Málaga, Aljibe (pp. 19-35).
- SALVADOR MATA, F. (1997): «Desarrollo curricular, organizativo y profesional en contextos de integración». En A. Sánchez Palomino y J. Torres González, *Educación Especial. I. Una perspectiva curricular y profesional*. Madrid, Pirámide (pp. 45-67).
- SALVADOR MATA, F. (2001): «La educación especial en el contexto de las ciencias de la educación». En *Enciclopedia Psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Málaga, Aljibe (pp. 25-44).
- SALVADOR MATA, F. (2002): «Hacia una didáctica holística (De la enseñanza correctiva a la comunidad de aprendizaje)». En D. Forteza y M.R. Rosselló, *Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Educación, diversidad y calidad de vida*. Universitat de les Illes Balears (pp. 277-290).
- SÁNCHEZ ASÍN, A. (1997): *Atención Temprana. Programa de 0 a 3 años*. Barcelona, Cedecs.
- SÁNCHEZ MANZANO, R. (1992): «Tecnologías de la información y necesidades especiales. Aplicaciones (Plan Alhambra)». Comunicación presentada en las *Jornadas sobre Tecnología y Discapacidad*. Sevilla, 11-13 diciembre.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. y CARRIÓN MARTÍNEZ, J.J. (2002): «Una aproximación a la Investigación en Educación Especial». *Revista de Educación*, 327, 225-247.
- SÁNCHEZ VILLALVA, A. y ROMERO MUÑOZ, A. (1997): «La colaboración escuela-familia: un estudio de campo». *Investigación en la Escuela*, 33, 60-78.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1995): «Democracia escolar o el problema de la nieve frita». En AA. VV., *Volver a pensar la educación (vol. I). Política, educación y sociedad. Congreso Internacional de Didáctica*. La Coruña, Fundación Paideia/Madrid, Morata (pp. 128-141).
- SANTOS GUERRA, M.A. (2003): «La gallina no és un àguila defectuosa». *Guix d'Infantil*, 11, 28-32.

- SANUY, J. y otros (1996): *Bases psicopedagògiques per a la coordinació del període 0-3 i 3-6 de l'Educació Infantil*. Universitat de Lleida, Departamento de Pedagogía y Psicología.
- SANZ DEL RÍO, S. (1995): *Integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales: Panorama internacional*. Madrid, Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.
- SCHAFFER, H.R. (1990): *Decisiones sobre la infancia. Preguntas y respuestas que ofrece la investigación psicológica*. Madrid, Visor.
- SERRA, J.; CARRETERO, R. y PUJOLÀS, P. (1998): «El canvi educatiu en termes de canvi conceptual: cap a una concepció curricular de l'educació». *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 2, n. 2, pp. 57-68.
- SHAVELSON, R.J. y BORKO, H. (1979): «Research on teachers' decision on planning instruction», *Educational horizons*, 57, 183-189.
- SHAVELSON, R.J. y STERN, P. (1989): «Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas». En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Dir.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, Universitaria.
- SHEUSCH, E.L. (1974): «La entrevista en la investigación social». En R. König y otros, *Tratado de Sociología Empírica*. Madrid, Tecnos.
- SIERRA BRAVO, R. (1994): *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid, Paraninfo.
- SKRTIC, T.M. (Ed.) (1995): *Disability and democracy: reconstructing (special) education for postmodernity*. Columbia University, Nueva York, Teachers College Press.
- SKRTIC, T.M. y otros (1996): «Voice, collaboration and inclusion. Democratic themes in educational and social reform initiatives». *Remedial and Special Education*, 17, 3, 142-157.
- SKRTIC, T.M. y SAILOR, W. (1996): «School-linked services integration crisis and opportunity in the transition to postmodern society». *Remedial and Special Education*, 17, 5, 267-270.
- SLEE, R. (1997): «Inclusion or assimilation? Sociological explorations of the foundations of theories of special education». En *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales* (2001). Málaga, Aljibe.
- SOLÉ, I. (1997): «La concepción constructivista y el asesoramiento en centros». *Infancia y Aprendizaje*, 77, 77-95.
- SPODEK, B. y RUCINSKY, E.A. (1984): «A Study of Early Childhood Teacher Beliefs: Primary Teachers». Comunicación presentada en la Asamblea anual de la A.R.E.A., Nueva Orleans.
- STAINBACK, W.C.; STAINBACK, S.B. y DEDRICK, C.V. (1984): «Teachers' attitudes toward integration of severely handicapped students into regular schools». *Teacher Educator*, 19 (3), 21-7.

- STENHOUSE, L. (1985): «El profesor como tema de investigación y desarrollo». *Revista de Educación*, 277, 43-53.
- STERN, D.N. (2000): *Diari d'un bebé. Tot alló que l'infant veu, sent i experimenta*. Barcelona, Columna Assaig.
- STRAUSS, J. (1936): *Introducción a la pedagogía terapéutica*. Barcelona, Labor.
- SUMMERS, F.G. (1984): *Medición de actitudes*. México, Trillas.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.C. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Madrid, Paidós.
- THOUSAND, J. y BURCHARD, S. (1990): «Social integration: Special Education teachers attitudes and behaviors». *American Journal of Mental Deficiency*, 94. (4), 407-419.
- THURSTONE, L. (1928): «Las actitudes pueden medirse». En F.G. Summers (Coord.), *Medición de actitudes*. México, Trillas (pp. 157-173).
- TITONE, R. (1979): *Metodología didáctica*. Madrid, Rialp.
- TIZÓN GARCÍA, J.L. (2001): «Una aproximación a las posibilidades de la Atención Primaria a la salud mental de la Infancia». *Cuadernos de Gestión*, 7, 9-18.
- TIZÓN, J.L.; SAN JOSÉ, J. y NADAL, D. (1987): *Protocolos y programas elementales para la atención primaria en salud mental*. Vol. 2. Barcelona, Herder.
- TORRES GONZÁLEZ (1997): «Programas preventivos para alumnos con necesidades educativas especiales: Directrices organizativas en el ámbito de la Educación Infantil». *Revista de Educación Especial*, 23, 18-27.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991): *El currículum oculto*. Madrid, Morata.
- TRUEBA, B. (1999): «Entre el deseo y la realidad: El futuro de la Educación Infantil». *Organización y Gestión Educativa*, 1, 32-37.
- VERT, D. (1995): «La diversitat a parvulari. Una proposta». Monográfico 'Viure en la igualtat, conviure en la diversitat'. *Guix*, 217, 19-23.
- VIDAL LUZENA, M. y DÍAZ CURIEL, J. (1997): *Atención Temprana. Guía práctica para la estimulación del niño de 0 a 3 años*. Madrid, CEPE. Col. Educación Infantil, 10.
- VILA, I. (1997): *Entorn social i familiar i intervenció psicopedagògica*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- VILA, I. (1998): *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona, Horsori-ICE de la UB. Col. Cuadernos de Educación, 26.
- VILÀ, M. (2000): «Estratègies organitzatives i didàctiques per a donar resposta a la diversitat a les estapes d'educació infantil i primària». En A. Miñambres y G. Jové, *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*. Universitat de Lleida (pp. 197-206).
- VILLAR ANGULO, L.M. (1988): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil.

- VLACHOU, A.D. (1999): *Caminos hacia una Educación Inclusiva*. Madrid, La Muralla.
- VYGOTSKY, L.S. (1991): *Obras escogidas*, Madrid, Aprendizaje Visor. Ministerio de Educación y Ciencia.
- WAGNER, A. C. (1984): «Conflicts in consciousness: imperative cognitions can lead to knots in thinking». En R. Halkes y J.K. Olson (Eds.), *Teachers thinking. A new perspective on persisting problems in education*. Lisse, Swetss and Zeitlinguer (pp. 163-175).
- WALSTROM, M. y otros (1982): «Teacher Beliefs and Assesment of Student and Achievement». En K.A. Leitwood (Ed.): *Studies in Curriculum Decision Making*, Ontario, Oise (pp. 26-34).
- WANG, M.C. (1995): *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid, Narcea.
- WARNOCK, M. (1978): *Special educational needs: report of the commitee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. Her majesty's stationery office.
- WARNOCK, M. (1989): *Una política común en educación. Bases para una reforma global*. Barcelona, Paidós.
- WESTWOOD, P. (1996): *Commonsense methods for children with special needs*. Londres, Routledge.
- WILEY, M.G. y ESKILSON, A. (1978): «Why did you learn in school today? Teachers' perception of causality». *Sociology of Education*, 51, 261-269.
- WILLIAMS, J. (1990): *The special education hanbook. An introduction reference*. Londres, Bristol.
- WINNE, P.H. (1984): «Methodologie for Theoretical Research about Teaching, Student Cognition, and Achievement». *Occasional Paper*, 84-01, Simon Fraser University, Faculty of Education.
- WOODS, P. (1979): *The divided school*. Londres, Routledge/Kegan Paul.
- ZABALA, A. (1993): «Los ámbitos de intervención en la educación infantil y el enfoque globalizador». *Aula de Innovación Educativa*, 11, 13-18.
- ZABALZA, M.A. (1996a): *Calidad en la educación infantil*. Madrid, Narcea.
- ZABALZA, M.A. (1996b): *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid, Narcea. Col. Primeros años.
- ZEICHNER, K. (1990): «Contradictions and tensions in the profesionalization of teaching and the democratization of schools». Trabajo presentado en la Asamblea anual de la American Educational Research Association, Boston.
- ZEICHNER, K.M. y TABACNICH, B.R. (1985): «Individual and contextual influences on the relationships between teachers' beliefs and classroom behaviours: case studies of four beginning teachers in the U.S.». Comunicación presentada en la ISATT's 1985 Conference, 28-31 mayo, Tilburg.