

Investigación sobre integración: Una aproximación cualitativa

CARMEN GARCÍA PASTOR

**Profesora titular del Departamento de Didáctica
y Organización Escolar
UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es una síntesis de lo expuesto en el III Curso de Extensión Universitaria Didáctica celebrado en la Escuela de Formación del Profesorado de Cádiz. En aquella ocasión, como ahora, no pretendíamos hablar sobre métodos de investigación, para lo cual el curso contaba con profesores expertos en el tema, sino exponer cómo o por qué estábamos utilizando una aproximación cualitativa en nuestros trabajos sobre integración de niños deficientes en centros ordinarios de enseñanza.

En primer lugar, revisaremos algunos problemas encontrados en las investigaciones dentro del ámbito de la educación especial. En segundo lugar, trataremos de explicar en qué sentido una aproximación cualitativa supone para nosotros una vía prometedora para la investigación futura en educación especial. Nuestro tercer apartado se refiere al marco teórico dentro del cual se desarrolla nuestro trabajo en la actualidad, algunos ejemplos de éste se presentan en el cuarto y último apartado.

1. DIFICULTADES DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

La búsqueda de procedimientos adecuados a los objetivos que pretende conseguir la investigación, es una condición necesaria para el pro-

greso en cualquier ámbito de conocimiento. Son las dificultades las que nos hacen recapacitar sobre los pasos dados y buscar alternativas. Así, en el ámbito de la educación especial intentamos hoy revisar ese pasado inmediato en el que la investigación no ha arrojado los resultados esperados.

Es cierto que ello no sólo puede cifrarse en dificultades de orden metodológico, en la investigación en este ámbito han existido también problemas de fondo; entre ellos, como señalaron Blake y Williams (1986), el de la extrema discrepancia entre los ideales de los teóricos y las realidades de los prácticos de la investigación.

A nivel teórico, los sociólogos de la educación especial han explicado la relatividad de las definiciones y categorías utilizadas para organizar el ámbito de la educación especial. Si bien, en principio, estas definiciones y categorizaciones pretendían, como en otros ámbitos de conocimiento, identificar el objeto (sujeto) de estudio, marcando las diferencias que caracterizan cada categoría, esta pretendida clasificación de sujetos se ha mostrado, además de problemática, poco útil.

Problemática, porque los criterios utilizados para definir y clasificar están contaminados socialmente, cambian de una sociedad a otra y de un momento a otro en la misma sociedad. Poco útil, porque tales clasificaciones de sujetos ha llevado al establecimiento de programas categóricos hoy considerados poco eficaces para ofrecer un ambiente poco restrictivo que brinde al niño las mayores oportunidades de aprendizaje (cfr. Wang, Reynolds y Walberg, 1986).

Desde diferentes perspectivas los sociólogos de la educación especial mantienen hoy que la incapacidad es un constructo socialmente creado y socialmente mantenido (Bogdan, 1986; Carrier, 1986; Gelb y Mikożawa, 1986).

En otras palabras, tenemos problemas importantes para identificar a los sujetos que conforman las muestras de las investigaciones y, por tanto, tenemos serias dificultades para hacer inferencias sobre los resultados de las mismas.

Estas dificultades se hacen patentes cuando el objetivo de la investigación es comparar programas educativos por medio de diseños inter-grupo que requieren una gran homogeneidad entre grupo o tratamiento para establecer la comparación. Hecho que se agrava porque cada niño deficiente suele tener un programa educativo específico.

En algunas investigaciones realizadas para evaluar el rendimiento de los alumnos deficientes comparando aulas integradas y aulas específicas, se ha podido comprobar cómo en las pruebas que trataban de caracterizar la muestra, sujetos integrados y no integrados obtenían

puntuaciones similares. La variabilidad en los sujetos asignados a cada grupo (integrado, específico, normal) lleva a preguntarse por los criterios reales que se están utilizando para asignar los sujetos a determinados grupos: ¿es por sus características, o por las características de los tratamientos que han recibido hasta entonces?

Algunas de las respuestas para salvar estos problemas han sido:

- La definición empírica de subgrupos (por descriptores o rasgos).
- La definición racional de subgrupos (utilizando una taxonomía sistemática).
- El cluster análisis.

Junto a los problemas relativos a la identificación de la muestra se han de situar los problemas de instrumentalización y documentación de las investigaciones: «Para investigadores o evaluadores, a menudo, la selección de instrumentos para medir variables dependientes e independientes está cargada de problemas tales como el hecho de que pocos instrumentos hayan sido estandarizados para niños deficientes; ocasionando que la selección no se ajuste al criterio estadístico o psicométrico de adecuación de los tests», (MacMillan, Keogh y Jones, 1986, p. 702). La mayoría de estos tests exigen de los sujetos, habilidades perceptivas o lingüísticas que no poseen debido al déficit que padecen (p.e. en los déficits sensoriales, en trastornos del aprendizaje, etc.).

Además de los problemas de instrumentalización, pero sin duda en relación con él, los investigadores aluden a la falta de respuesta de los políticos cuando se trata de financiar investigaciones en este ámbito, por tanto, dirigida a poblaciones muy limitadas en cuanto al número de sujetos. El argumento coste-beneficio se suele utilizar con demasiada frecuencia para no financiar estas investigaciones que parecen esotéricas.

Estas dificultades nos han llevado a plantear nuevas formas de abordar la investigación en educación especial, partiendo de un supuesto fundamental: nuestras investigaciones se centran en las posibilidades de aprendizaje y en el estudio de las condiciones óptimas para que éstas se den, por lo que nos movemos en las mismas coordenadas de toda investigación sobre la enseñanza y tenemos, en este sentido, los mismos problemas y aspiraciones de superarlos.

En estos momentos de cambios y replanteamientos en nuestro ámbito optamos por programas de investigación sobre la enseñanza, que

pueden dar respuesta a las dificultades que han caracterizado las investigaciones en nuestro pasado inmediato.

2. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA

Mientras los problemas de metodología parecen que encuentran algunas soluciones para paliar las dificultades a las que hemos hecho alusión, los problemas de fondo hacen que se busquen nuevos procedimientos que se ajusten a la necesidad de una comprensión más profunda de la complejidad de los fenómenos educativos. Tal y como se plantea en la educación general, el interés de los investigadores por los procesos de enseñanza más que por los productos de la misma, hace que variables como el «clima» en el que se desarrollan tales procesos cobren una importancia fundamental; igualmente interesan las mediaciones que se producen en estos procesos y, en este sentido, asistimos al desarrollo de paradigmas mediacionales que centran su atención tanto en los procesos mentales de los profesores como de los alumnos. Los paradigmas mediacionales y ecológicos se ofrecen así como alternativas que pretenden profundizar en la comprensión de la complejidad de los procesos que se desarrollan en la práctica educativa.

En el ámbito de la educación especial, en el que las investigaciones centradas en la interacción aptitud-tratamiento habían alcanzado un amplio desarrollo, pareciendo encontrar en la «enseñanza con diagnóstico prescriptivo» la solución a muchos de los problemas de individualización y adaptación de la enseñanza, se empieza a criticar las limitaciones de este modelo que no toman en cuenta otro tipo de interacciones como las sociales, fundamentales para evaluar los procesos de integración.

En esta línea coincidimos en un interés común por afrontar los problemas de enseñanza desde otra perspectiva. Se entiende así que comprender los procesos es un estadio de la investigación que puede proporcionar orientaciones para la mejora de la enseñanza (Berliner, 1986). Esto supone, desde el ámbito de la educación especial, liberarnos de la falacia según la cual un ajuste y rendimiento pobres en la escuela es atribuible solamente a las características del alumno más que a la calidad del aprendizaje (Wang, Reynolds y Walberg, 1986).

Los investigadores, al afrontar su trabajo desde esta perspectiva han de buscar nuevos procedimientos. Los datos que pueden llevarles a una mayor comprensión no son los datos «duros» que corresponden a las características de los tratamientos estadísticos de las variables. Son

datos «blandos» que encuentran significado en el contexto particular en el que emergen, en donde se irán generando las hipótesis de trabajo. Utilizarán el lenguaje con el que se expresan los hechos, las relaciones y significados, de tal manera que la identificación capte tanto aspectos comunes a otros contextos como aquellos considerados particulares o idiosincráticos. La *selección de la muestra* suele hacerse, de no ser exhaustiva, por cuotas, por redes o seleccionando casos —casos extremos, casos típicos, casos ideal-típicos, casos reputados, casos guías o casos comparables: se trata de localizar una realidad que responda a los atributos esenciales de la unidad seleccionada (Goetz y Lecompte, 1987). En todo caso, la identificación de la muestra implica procesos progresivos y secuenciales a través de los cuales pueden confrontarse casos negativos o discrepantes y establecerse comparaciones para la comprobación de las posibles implicaciones teóricas.

Los *instrumentos* para la recogida de datos han de responder al objetivo fundamental de captar la complejidad, lo cual significa descripciones de la realidad, de las situaciones, de las personas, etc. Revelándose, en este sentido, la observación participante y la entrevista en profundidad como las técnicas más adecuadas para recoger datos de tales características en situaciones naturales. Son recogidos asimismo como fuentes de datos, las producciones escritas, documentos, etc., relativas al contexto estudiado.

Los problemas de muestreo e instrumentalización no se plantean como en la metodología cuantitativa, pero esto, más que una ventaja, ha de considerarse una consecuencia lógica al cambiar los objetivos que perseguimos al investigar.

Los problemas metodológicos se van a centrar ahora fundamentalmente en el análisis de los datos y su validación. La selección de las unidades de análisis, categorización y establecimiento de relaciones y vínculos son tareas comunes a los procedimientos analíticos generales; no así las estrategias, que pueden oscilar entre las más inductivas, generativas, constructivistas y/o subjetivas a las más deductivas, verificativas, enumerativas y/u objetivas, según los modos suposicionales (Goetz y Lecompte, 1987; Miles, Huberman, 1984). La consistencia de los hallazgos puede ponerse de manifiesto si utilizamos métodos diferentes en la recogida de datos o utilizamos fuentes de datos distintas —son los dos tipos básicos de triangulación que señala Patton (1980).

Shulman (1986), al analizar los programas de investigación ecológicos que utilizan frecuentemente métodos cualitativos, se refería a algunos problemas en este tipo de investigaciones al tratar de contestar desde una perspectiva crítica la pregunta ¿logran los investigadores in-

terpretativos el ideal que buscan? Para este autor la precisión y confianza son especialmente difíciles en estos procedimientos, que son propensos a no menos problemas de sustancia y forma que los cuantitativos. Son muchos los autores que llaman la atención sobre la necesidad de documentar los trabajos convenientemente, no haciendo adivinar al lector cómo se han tomado ciertos datos o cómo se han llevado a cabo las entrevistas y observaciones participantes.

Huber (1988) señala: «No hay que discutir si las investigaciones cuantitativas son mejores que la cualitativas o viceversa, pues sólo hay estudios buenos y malos, y esta dimensión es válida para ambos campos». Recordándonos que los estudios deben:

- ser realizados sistemáticamente, no accidentalmente;
- ser dignos de confianza, es decir, se puede repetir el experimento o la interpretación con resultados idénticos;
- producir resultados válidos.

Para garantizar estos criterios es necesario, según Huber, que el investigador haga visible o manifieste las estructuras del significado que construye. Huber ha trabajado con ordenadores como instrumentos de análisis en la recopilación, reducción y presentación de datos cualitativos de manera que se pueden controlar, reconstruir y comunicar los procesos y resultados de la investigación.

Con todo ello queremos decir que se abre un campo interesante a la investigación sobre enseñanza, que no implica el rechazo de los procedimientos utilizados anterior o simultáneamente, sino una mayor adecuación entre los propósitos de la investigación y sus procedimientos. Por ello, la fundamentación de la investigación es necesaria para saber el por qué de determinadas decisiones metodológicas. Porque como señalan Cook y Reichart (1986) sería arriesgado considerar que un tipo de método esté irrevocablemente ligado a un paradigma, de tal manera que la adhesión al paradigma proporcione los medios apropiados y exclusivos para escoger los tipos de métodos.

El que nosotros, en estos momentos, estemos utilizando procedimientos cualitativos significa, de una parte, responder a los supuestos de unos objetivos de investigación que no pretenden predecir, ni prescribir, sino comprender la complejidad de los procesos de integración escolar a través de la descripción de algunos casos. De otra parte, consideramos que este abordaje resulta necesario en cualquier estudio sobre innovación en el que se pretenda conocer el significado del cambio que se propone, aspectos difícilmente operativizables para ser tratados cuantitativamente. No obstante, nos gustaría señalar

que procedimientos cuantitativos tanto siguiendo un criterio de adecuación, como de validación en los casos en que ello resulta posible.

Nos referiremos a continuación a los supuestos de orden teórico en los que se fundamentan nuestro trabajo en la actualidad.

3. MARCO TEÓRICO PARA EL ESTUDIO DE LA INTEGRACIÓN

Dos ámbitos de investigación configuran las bases en que se fundamenta nuestro trabajo sobre integración: de una parte, el referido a las investigaciones sobre procesos de innovación; de otra, el referido al paradigma de investigación sobre pensamientos de los profesores. La convergencia de ambos ámbitos de investigación resulta para nosotros del máximo interés, por cuanto que dentro de los estudios sobre procesos de innovación se ha dado al profesor una importancia fundamental como agente del cambio que se pretende llevar a cabo.

Dentro de las investigaciones sobre innovación asumimos una perspectiva que ha sido denominada crítica o conflictiva por algunos autores. Esta perspectiva sugiere que los procesos de cambio en la escuela no se desarrollan desde los supuestos de la racionalidad técnica, sino que el paso a una nueva situación supone enfrentamientos entre distintas «subculturas» o conjuntos de normas, valores y formas de pensar, supone conflicto desde el momento en que intentamos cambiar (Olson, 1987).

Efectivamente, desde esta perspectiva, enfrentarse a lo nuevo, supone para los participantes —la comunidad escolar— afrontar nuevos compromisos culturales, es decir, acceder a nuevas formas de pensar, de entender la enseñanza y, en ocasiones, de entender el mundo. Así, para el profesor que se ha formado y trabajado en un tipo de escuela —la única que ha habido— que entendía que los niños deficientes necesitaban unos programas específicos en unos centros específicos, la integración supone una revisión de este supuesto que le hacía dedicarse a la educación de los «niños normales» e incluso rechazar cualquier problema en su clase, entendiendo que no era de su competencia. Es más, la integración le supone enfrentarse a ideas más profundas, muy arraigadas no ya en su conocimiento profesional, sino social.

Nuestra sociedad, su cultura, nos había enseñado a distinguir entre personas distintas, siempre hemos entendido que existían «otros niños», «niños diferentes», incapaces de seguir la marcha de la escuela con aprovechamiento. Pues bien, ahora al profesor se le está sugirien-

do la idea de que su concepción sobre la existencia de niños distintos es falsa. Junto a estas ideas, o como consecuencia de ellas, se le pide que adopte unas nuevas actitudes y que se comporte de otra manera, que se comunique con un niño que no oye, o que no ve, o que no se comporta como los niños que siempre tuvo en su clase; que ajuste sus procedimientos de enseñanza; que aprenda a compartir sus puntos de vista con los de los especialistas; que haga que los demás niños traten al niño distinto como si no lo fuera, etc.

La falta de un entendimiento inicial puede plantearse desde esta perspectiva no como un enfrentamiento irracional, sino como un auténtico conflicto, en el que la acción y la reflexión deben ir abriendo paso a lo nuevo. En la misma línea de Olson (1986) nosotros entendemos la integración como un proceso que, en cuanto que innovador, supone un proceso de aprendizaje para los participantes en el mismo.

En un trabajo de Doyle (1981) que aludía a la formación de los profesores, este autor insistía en que las políticas y programas de formación de profesorado habían olvidado frecuentemente contemplar la «competencia situacional», refiriéndose con esta expresión a la capacidad para adaptarse al «contexto» en el que se desarrolla la enseñanza. Nosotros entendemos que el proceso de aprendizaje que implica un proceso de integración para el profesor —como agente de cambio— podría describirse como el paso de esta situación inicial de conflicto, a la que hemos aludido, a una situación de competencia.

Todo ello significa que nuestra concepción del profesor no es la de simple ejecutor de normas, sino la de un profesional que construye significados (Pope, 1982) y desarrolla sus propias perspectivas para dar sentido y diseñar cursos prácticos de acción en la situación singular y concreta en la que se encuentra (Yinger, 1986). Esta nueva imagen del profesor ha sido esbozada en los programas de investigación sobre pensamiento de los profesores.

Al amparo de estos supuestos de investigación, desde nuestro punto de vista, enfrentarse al estudio de la integración como proceso de innovación supondría:

- * Conocer la cultura o «clima» del que partimos.
- * Conocer la cultura que se trata de imponer.
- * Evidenciar los problemas que configuran la situación conflictiva que supone el paso de una situación a otra.

Tales problemas podrían aglutinarse bajo tres epígrafes que se corresponden con los factores que han sido señalados como claves para el desarrollo exitoso de programas de innovación:

- * La figura de un líder en el cambio.
- * Los profesores como agentes de cambio.
- * El clima como aglutinador del proceso social que acontece (normas, expectativas, valores y relaciones).

4. ALGUNOS EJEMPLOS

Para terminar haremos referencia a algunos trabajos ya publicados y otros en curso de realización que se enmarcan en las coordenadas de investigación descritas anteriormente.

EJEMPLO 1: «Perspectivas de los profesores implicados en procesos de integración en la provincia de Sevilla: un estudio exploratorio».

Para este estudio seleccionamos una muestra reducida de profesores de la provincia de Sevilla, los criterios utilizados fueron:

—Acceso.

—Localización: capital/provincia.

—Profesor: especialista/tutor de clase ordinaria.

—Centro: con/sin proyecto de integración.

Utilizamos para la *recogida de datos* la entrevista, con distintas modalidades; en principio partimos de una entrevista combinada (PATTON, 1980) y más tarde se llevaron a cabo entrevistas en profundidad y de negociación con cada uno de los profesores.

Como procedimiento de *análisis* creamos una matriz inducida de la revisión de los datos obtenidos (categorías inducidas), siendo los propios profesores los que codificaron sus respuestas (gráfica n.º 1).

Ciframos la *validez* de nuestro procedimiento en la confrontación a lo largo de todo el proceso de los datos que iban obteniendo los cinco entrevistadores, confrontación en la que intervenía un experto.

Los *resultados* explicitan temas considerados relevantes en la integración desde la perspectiva de cada uno de estos profesores.

EJEMPLO 2: «Una aproximación cualitativa para la evaluación de los programas de integración escolar».

Este, más que un trabajo, es un conjunto de trabajos que se incluyen en el objetivo común de buscar un abordaje distinto a la evaluación de los programas de integración, mostrando la viabilidad de una aproximación cualitativa. Nuestra primera decisión giró en torno al tipo de interrogantes al que queríamos dar respuesta, lo cual nos llevó a distinguir desde el principio entre las evaluaciones que tratan de valorar los resultados y aquellas centradas en el proceso.

Efectivamente, nos interesaba conocer cómo se desarrollaban los programas de integración, pero no buscando explicaciones causales, ni

siquiera explicaciones parciales, sino datos capaces de describir los esquemas explicativos planteados por la propia audiencia o participantes en los programas de integración.

	PRINCIPIOS	DESCRIPCION	VALORACION	EXPECTATIVAS
ALUMNOS	1	2	3	4
PROFESORES	5	6	7	8
GESTION	9	10	11	12
INSTITUCION ORGANIZACION	13	14	15	16

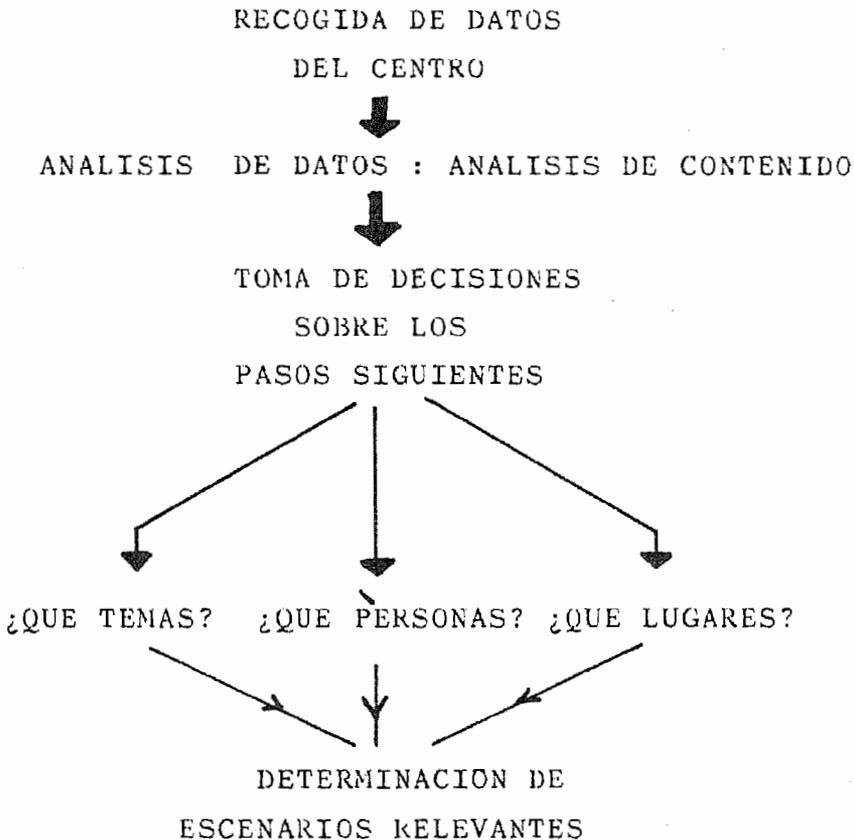
Gráfica n.º 1: Tabla presentada a los profesores para codificar sus respuestas.

Fueron estas primeras decisiones las que nos enfrentaron a la necesidad de proceder con una metodología cualitativa. Utilizando como base unos supuestos claros que nos hacían tomar esta línea de trabajo frente a otras (cfr. García Pastor y Parrilla, 1987) preparamos en primer lugar la estrategia para iniciar nuestro trabajo en los centros.

Siguiendo las indicaciones de autores como Bogdan y Taylor (1986), Goetz y Lecompte (1987) y otros, reconocimos esta fase inicial como fundamental para la marcha del trabajo y planteamos tres pasos en la recogida de información inicial:

- 1.º Puesto que hablamos de la implementación del programa de integración hemos dirigido nuestra atención a los datos relativos a su inserción en el «proyecto de centro». Nuestras preguntas han girado en torno a la concepción del proyecto, su gestación, las relaciones que se han mantenido tanto con la administración como con la comunidad escolar, y los medios y materiales que se han puesto a disposición de este proyecto.
- 2.º Profundizar en el proceso de gestación nos ha llevado a obtener información sobre los incidentes que han mediado la aceptación consensuada del proyecto, orientándonos ya hacia participantes concretos que pudieran responder a las siguientes preguntas:

- ¿Por qué se decide iniciar el proyecto?
 - ¿Quiénes participan en esta iniciativa?
 - ¿Quiénes se implican?
 - ¿Qué documentos recogen las decisiones al respecto?
- 3º El análisis del proyecto (momento en el que nos encontramos en la actualidad) supone para nosotros un análisis del contenido del mismo, del que surgirán nuevas interrogantes en relación con la implicación de los participantes, con sus concepciones particulares del proyecto, su opinión sobre el proyecto escrito, y sus expectativas y opiniones sobre la viabilidad del mismo (ver gráfica n.º 2).



Gráfica n.º 2: Proceso de determinación de los escenarios que parecen ser relevantes en la primera fase de la investigación.

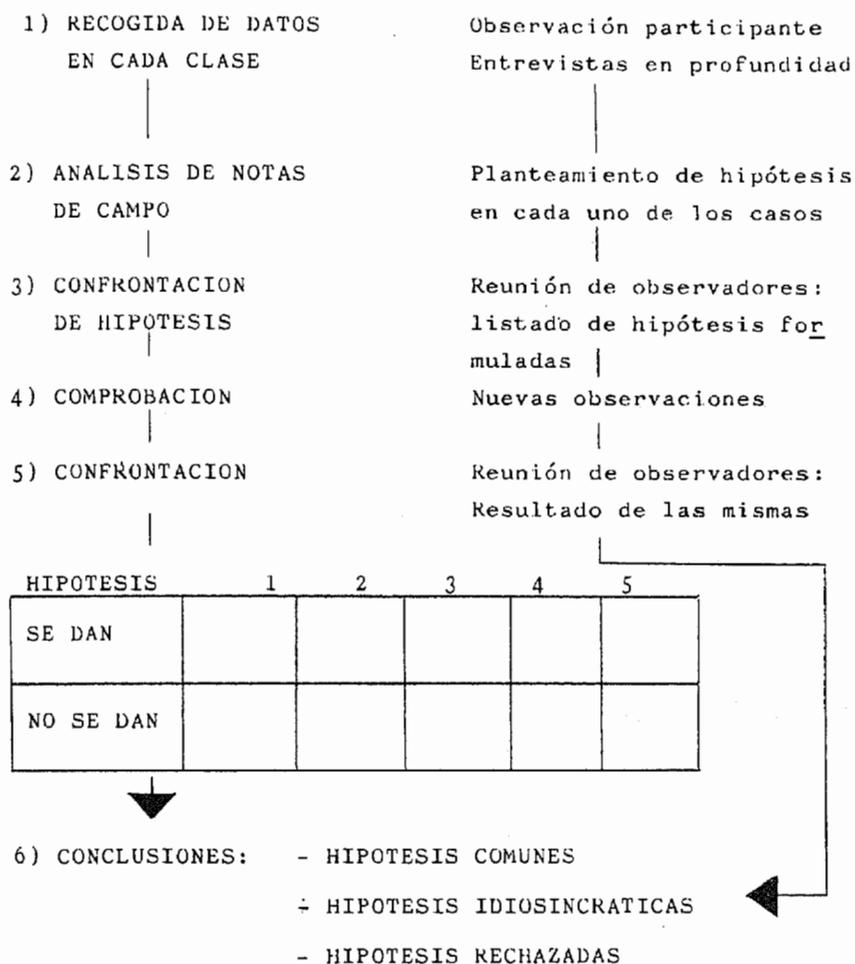
En esta fase inicial de introducción en la vida de un centro nos sirve de ejemplo el trabajo realizado por Parrilla (en prensa), cuyo análisis sobre las perspectivas institucional («oficial») y de los participantes en los distintos momentos de gestación del proyecto y la experiencia de integración, nos parece digno de destacar en cuanto a lo que debe ser el estudio de los antecedentes e introducción en el estudio de un caso.

Sin que, en nuestro caso, hayamos llegado a presentar los datos obtenidos en un informe definitivo, su análisis nos ha posibilitado la toma de decisiones sobre qué personas o eventos pudieran constituir la base de la recogida de información futura, tal y como era nuestro propósito. De este modo hemos seleccionado dos profesores como casos de estudio, un especialista y un profesor de aula regular, y en cuanto a temas de interés, paralelamente hemos respondido a la sugerencia de obtener información sobre cómo se evalúa a los alumnos con déficits.

El caso de una profesora de aula regular ha sido descrito como ejemplo de una situación de conflicto (García Pastor, en prensa), en el que utilizando un procedimiento narrativo se van presentando y ejemplificando los temas clave que perfilan esta situación. El caso refleja las dificultades organizativas entre las que se desarrolla la integración, lo cual supone un esfuerzo sobreañadido para el profesorado, que debe enfrentarse a un proyecto nuevo sin tener garantizadas unas condiciones adecuadas para su buen desarrollo. Esto implica conflicto a la hora de organizar y dirigir la clase con respecto a la filosofía que sirve de base para la implicación de un proyecto de integración.

Con respecto al informe sobre cómo se evalúa el progreso de los alumnos con déficit, nos encontramos en estos momentos en la fase final del análisis de los resultados para pasar a exponer conclusiones. El procedimiento seguido hasta ahora con los datos recogidos a los cinco contextos estudiados (correspondiente a cinco profesores especialistas del centro objeto de nuestro estudio) ha sido el siguiente:

PROCEDIMIENTO



Gráfica n.º 3: Procedimiento seguido en el estudio sobre cómo evalúan los profesores el progreso de los niños deficientes integrados.

Para terminar esta exposición, nos gustaría animar a cuantos trabajan en educación especial a colaborar en esta línea con los investigadores, y aprender a observar y reflexionar sobre las acciones que desarrollan cuando enseñan; sólo así será posible llegar a comprender el significado de lo que hacen, describir la complejidad de los procesos en los que los profesores se ven implicados y extraer conclusiones que sirvan de orientaciones para la mejora de la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERLINER, D. (1986): «De predecir la eficacia docente a comprender a los profesores eficaces», en VILLAR ANGULO, L.M. (ED.): *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, p. 250-283.
- BLAKE, K. A. & WILLIAMS, C.L. (1986): «Special Education Research and Perspectives» in R.J. MORRIS & B. BLATT (Eds.), *Special Education*, New York: Pergamon Press, pp. 360-385.
- BOGDAN, R. (1986): «The Sociology of Special Education» in R.J. MORRIS & B. BLATT, ob. cit. pp. 344-358.
- BOGDAN, R. & TAYLOR, S.J. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- CARRIER, J.G. (1986): «Sociology and Special Education: Differentiation and Allocation in Mass Education». *American Journal of Education*, vol. 94, n.º 3, pp. 281-312.
- COOK, T.D. & REICHART, Ch. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación*. Madrid: Morata.
- DOYLE, W. (1985): «Investigación sobre contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de la formación del profesorado». *Revista de Educación*, n.º 277, pp. 29-52.
- G.^a PASTOR, C. y PARRILLA, A. (en prensa): «Investigación evaluativa: una aproximación cualitativa para la evaluación de los programas de integración escolar», en Actas de las Jornadas Científicas de AEDES, Madrid, diciembre, 1987.
- G.^a PASTOR (en prensa): «La situación de conflicto vivida por una profesora implicada en la integración», en Actas de la Reunión Científica sobre Avances en el Pensamiento del Profesor», Sevilla, mayo, 1988.
- GELB, S.A. & MIKOZAWA, D.T. (1986): «Special Education and Social Structure: The Commonality of Exceptionality». *American Educational Research Journal*, vol. 23, n.º 4, pp. 543-557.
- GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- HUBER, G. (en prensa): «Análisis de datos cualitativos: la aportación del ordenador», en ACTAS de la Reunión Científica sobre Avances en el Estudio del Pensamiento del Profesor», Sevilla, mayo, 1988.

- MACMILLAN, D., KEOGH, B. & JONES, R. (1986): «Special Education Research in Middly Handicappedes Learnes» in M. C. WITTRUCK (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York, MacMillan, p. 686-732.
- MILES, M.B. & HUBERMAN, A.M. (1984): *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage.
- OLSON, J. (1986): «Innovative doctrines and teacher beliefs: problems of cultural relationship». Ponencia presentada al Symposium Internacional sobre Innovación Educativa. Murcia, noviembre.
- OLSON, J. (1987): «El cambio en educación: ¿por qué persiste todavía la racionalidad técnica?». *Revista de innovación e investigación educativa*, n.º 3, julio, pp. 103-110.
- PATTON, M. (1980): *Qualitative Evaluation Methods*. London: Sage.
- PARRILLA, A. (en prensa): «Estudios de las claves del cambio en un centro escolar», en Actas de la Reunión Científica sobre Avances sobre el Estudio del Pensamiento del Profesor», Sevilla, mayo, 1988.
- POPE, M.L. (1982): «Personal Construction of formal knowledge». *Interchange*, vol. 13, n.º 14, pp. 3-14.
- SHULMAN, L.S. (1986): «Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching», en WITTRUCK, ob. cit. pp. 3-36.
- WANG, M.C., REYNOLDS, M.C. & WALBERG, H.J. (1986): «Rethinking in Special education». *Educational Leadership*, september, pp. 26-31.
- YINGER, R. (1986): «Investigación sobre el conocimiento y el pensamiento de los profesores», en VILLAR ANGULO, ob. cit., pp. 113-140.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es exponer cómo y por qué estamos aplicando la metodología cualitativa en el campo de la educación especial, y de un modo particular en el estudio de los procesos de integración. Para ello hemos partido de la revisión de algunos de los problemas que se encontraron los investigadores en el pasado, para explicar a continuación la aportación de una aproximación cualitativa como alternativa a estos problemas. Finalmente, hablamos de nuestro propio trabajo de investigación en esta línea refiriéndonos al marco teórico en el que se desarrolla y al empleo de algunos procedimientos cualitativos utilizados.

SUMMARY

This work exposes the whys and wherefores we are applying the qualitative methodology on the special education field; and, in a particularly way, on the integration processes. We set off revising some difficulties that the researchers have found in the past time, to explain the contribution of this approach like and alternative for these difficulties. Finally, we speak about our research work in this

approach concerning to the framework and the cualitative procedures that are been utilized.

RÉSUMÉ

Ce travail se propose d'exposer comment et pourquoi nous appliquons la méthodologie qualitative dans le domaine de l'éducation spéciale et tout particulièrement dans l'analyse des processus d'intégration. Nous sommes partis de la révision de certaines questions posées dans le passé pour expliquer par la suite l'apport d'une approche qualitative en tant qu'alternative à ces problèmes. Finalement on se reporte à nos propres recherches dans cette même ligne surtout dans le cadre théorique où elle se développe et en fonction de l'emploi de certains procédés qualitatifs utilisés.