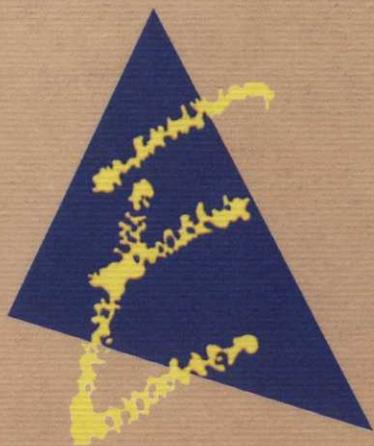


D O C U M E N T O S



La organización del profesorado de apoyo
a los alumnos con necesidades educativas
especiales en centros ordinarios

Experiencias y Orientaciones

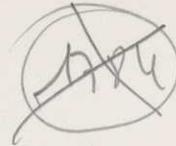


Ministerio de Educación y Ciencia

42780

1002066

42780

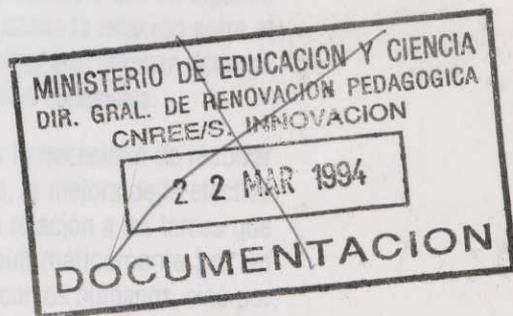


Prólogo



La organización del profesorado de apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios

Experiencias y Orientaciones



R. 128671

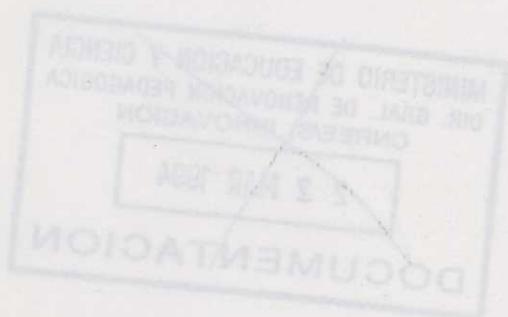


Este documento ha sido elaborado en el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial por un equipo de trabajo formado por:

Camino Cadenas AVECILLA
Gerardo Echeita SARRIONANDÍA
María Antonia González JIMÉNEZ

Coordina la edición:

Departamento de Información, Publicaciones y Difusión



Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de Renovación Pedagógica

Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial

N. I. P. O.: 176-93-167-9

I. S. B. N.: 84-369-2.460-6

Depósito Legal: Z-3.172-93

Imprime: EDELVIVES

Prólogo

La incorporación de profesorado de apoyo (especialistas en audición y lenguaje o en educación especial) a los centros escolares tanto de primaria como de secundaria que integran alumnos con necesidades educativas especiales, ha sido una de las características fundamentales del programa de integración diseñado por el Ministerio de Educación en su área de competencias y por lo mismo, uno de los factores que han hecho posible el desarrollo y los resultados alcanzados hasta la fecha.

Cerca de cuatro mil profesores de apoyo, distribuidos tanto en centros públicos como concertados trabajan en este momento en tareas de apoyo escolar e incorporados plenamente a los claustros docentes, lo que supone sin duda un número significativo de efectivos para intentar afrontar con garantías la programación de una respuesta educativa lo más ajustada posible a las necesidades especiales de los alumnos integrados en esos centros. Siempre se podrá argumentar que todavía pueden ser insuficientes o que en algunos casos está realmente desajustada la relación entre el número de éstos y las demandas que originan determinados alumnos con necesidades especiales.

No obstante, y sin olvidar la necesidad de resolver tales situaciones particulares, la mejora de la efectividad de este profesorado con relación a las tareas que tiene asignadas, no pasa automáticamente por un aumento en la dotación de recursos humanos, sino por una mejora en su organización y sobre todo por una clara incardinación de su trabajo tanto en el Proyecto educativo como curricular de los centros en los que trabajan, desde la concepción de que la educación de los alumnos y alumnas con necesidades especiales es una responsabilidad global del claustro y no una tarea particular de un grupo de profesores (apoyos y/o tutores de tales alumnos).

Eso es lo que muestran con claridad meridiana no sólo los ejemplos que se describen en este trabajo, y

Índice

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE:

EL PROFESORADO DE APOYO EN LOS CENTROS DE INTEGRACIÓN:

Capítulo 1: El diseño del

Capítulo 2: El profesorado de apoyo en la integración

Capítulo 3: Factores que influyen en el trabajo de apoyo

Capítulo 4: Buenas prácticas de apoyo en la educación

El Proyecto Educativo de Integración

Buenas prácticas de apoyo en el aula

Colegio de Integración

Colegio de Integración

SEGUNDA PARTE:

ESTRATEGIAS PARA EL TRABAJO DE APOYO EN LOS CENTROS DE INTEGRACIÓN:

Capítulo 5: El cambio y la adaptación

Capítulo 6: La planificación del trabajo de apoyo

que muestran condiciones y contextos bien diferentes, sino la investigación psicopedagógica y la experiencia de otros muchos países que, como el nuestro, vienen desarrollando políticas educativas de integración escolar. En este sentido, la participación del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial en el proyecto de la O. C. D. E.: *Una vida activa para los jóvenes minusválidos*. La integración escolar, con las experiencias escolares de organización del profesorado de apoyo en dos centros escolares que este estudio refleja, permiten reforzar y defender el criterio anteriormente señalado.

Una educación de calidad para el alumnado con necesidades especiales se inicia cuando los centros escolares, en tanto que comunidades educativas, repiensen sus objetivos, su organización escolar, las metodologías escolares o los métodos y momentos de la evaluación, desde la óptica de las demandas de una educación en y para la diversidad. En esta tarea el papel del profesorado de apoyo puede ser el de liderazgo de esta empresa, pero en cualquier caso debe ser el de profesionales comprometidos con una tarea educativa que debe ir más lejos que la atención exclusiva a un número limitado de alumnos.

C. N. R. E. E.



Ministerio de Educación y Ciencia
Dirección General de Renovación Educativa
Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial

N. L. P. O.: 175-99-187-8
I. S. B. N.: 84-399-2-100-0
Depósito Legal: Z-9.172-93
Impreso en España

Índice

	<i>Páginas</i>
INTRODUCCIÓN	7
PRIMERA PARTE:	
EL PROFESORADO DE APOYO EN LOS CENTROS DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN:	9
Capítulo 1: El diseño del Programa de Integración	9
Capítulo 2: El profesorado de apoyo en los centros del Programa de Integración	11
Capítulo 3: Factores que determinan el funcionamiento de los equipos de apoyo	14
Capítulo 4: Buenas prácticas de integración escolar. El proyecto «Una vida activa para los jóvenes con discapacidad. Integración en la escuela»	20
El Proyecto «Vida activa para los jóvenes con discapacidad. Integración en la escuela»	20
Buenas prácticas de integración escolar	21
Colegio de Asturias	23
• Descripción	23
• Evaluación	28
Colegio de Madrid	30
• Descripción	30
• Evaluación	38
SEGUNDA PARTE:	
ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DEL TRABAJO DEL PROFESORADO DE APOYO EN LOS CENTROS DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN:	43
Capítulo 5: El cambio y sus reglas	43
Capítulo 6: La planificación del cambio	45

Introducción

ESTE documento tiene como finalidad ofrecer una reflexión y un análisis sobre el trabajo de uno de los recursos más importantes que han configurado el diseño y el desarrollo del Programa de Integración escolar: el profesorado de apoyo; así como facilitar criterios y estrategias que ayuden a optimizar su organización y su trabajo y, por consiguiente, la calidad de la respuesta educativa que se ofrece a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Para alcanzar dicha finalidad los contenidos del documento están organizados en dos partes diferenciadas y en seis capítulos:

La *primera parte*, titulada «El profesorado de apoyo en los centros de integración», consta de cuatro capítulos y está dedicada al análisis de lo que ha supuesto la incorporación del profesorado de apoyo en el diseño y desarrollo del Programa de Integración. Aborda también una valoración global de la organización y el trabajo que han venido desarrollando estos profesionales, tomando como criterio para dicha valoración los parámetros o dimensiones que, a nuestro juicio, determinan un buen funcionamiento de estas prácticas.

En esta primera parte se menciona el trabajo de evaluación (C. N. R. E. E., 1990¹) que se realizó considerando este tema del profesorado de apoyo como objetivo central y se dan a conocer dos estudios de casos, desarrollados en el contexto del proyecto de la O. C. D. E. «Active life for disabled youth. Integration in

1. C. N. R. E. E (1990): «La figura del profesor de apoyo y la organización de su trabajo en los centros de integración. Informe final». Madrid: C. N. R. E. E.

the school».² De esta manera, se contribuye, al mismo tiempo, a la difusión de unas experiencias cuyo análisis nos permite conocer cómo los parámetros o dimensiones que hemos considerado que determinan el buen funcionamiento del trabajo del profesorado de apoyo, se articulan en la práctica.

Ahora bien, el objetivo de este documento no es sólo dar a conocer y explicitar los estudios realizados y los criterios que explicarían el buen funcionamiento de esta tarea de apoyo, sino también ayudar en lo posible a facilitar procesos de cambio a aquellos que, individual y colectivamente, en este ámbito desean mejorar su desempeño profesional.

Una Administración comprometida con la mejora de la calidad de la enseñanza no debe conformarse con señalar que ha de cambiarse tal o cual aspecto de la acción educativa para alcanzar mayores cotas de calidad, sino que ha de promover también las orientaciones y las ayudas para saber cómo hacerlo. Esto es lo que se pretende en la *segunda parte* de este documento que, bajo el título «Estrategias para el desarrollo y optimización del trabajo del profesorado de apoyo en los centros de integración escolar», aporta ideas y sugerencias que invitan a mejorar la práctica y a realizar cambios efectivos en los centros escolares que cuentan con estos profesionales.

2. El proyecto «*Active life for disabled youth. Integration in the school*» («*Una vida activa para los jóvenes con discapacidades. La integración escolar*»), es una iniciativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (O. C. D. E.), que se desarrolla promovida por el Centro para la Innovación y la Enseñanza (C. E. R. I.), y en la que España participa a través del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (Ministerio de Educación y Ciencia) y el Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado (Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación). Los principales objetivos y contenidos de dicho proyecto serán detallados en el Capítulo 4 de este documento.

Primera parte

El profesorado de apoyo en los Centros del Programa de Integración

Es bien conocido por todos que el Ministerio de Educación y Ciencia puso en marcha en el curso escolar 1985/86, en respuesta al mandato del R. D. 334/85 sobre Ordenación de la Educación Especial y en el área de gestión de su competencia, un Programa de Integración Escolar (en adelante P. I.), cuyo objetivo era crear las condiciones que hicieran posible la educación de la mayoría de los alumnos con algún tipo de discapacidad en la escuela ordinaria. Hasta esa fecha se habían realizado experiencias de integración en centros aislados o por profesores especialmente comprometidos con ese objetivo. El propósito del Ministerio era establecer un plan sistemático que permitiera, de forma progresiva y realista, garantizar la educación integrada de la generalidad de estos alumnos.

Se era consciente de que las condiciones en las que debía desarrollarse este Programa no eran tan favorables como se hubiera deseado: profesorado con limitada formación para enfrentarse con esta nueva situación educativa, escasos recursos en los centros, ciertos recelos en determinados sectores de la opinión pública y de los padres... Ello aconsejó elegir una estrategia basada principalmente en los puntos siguientes:

- Adoptar todas las medidas posibles tendentes a **sostener la viabilidad del proyecto** a medio plazo. Con este motivo se adoptó una estrategia generalizada de «apoyo» directo e indirecto a los centros escolares, que se concretó en múltiples acciones convergentes. Desde «fuera» ese apoyo tomó cuerpo en la ampliación de los Equipos Multiprofesionales y S. O. E. V., denominados en la actualidad Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, y en la creación de otros nuevos en el ámbito de la Atención Temprana, con el objetivo prioritario de atender a los niños con discapacidades que se escolarizasen en la Escuela Infantil. Se creó el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Desde «dentro» se mejoró la dotación económica y material de los centros implicados. Se pusieron en marcha acciones formativas para el profesorado y se procedió, por último, a la incorporación de profesores y profesoras de apoyo a la integración en número variable, según el número de unidades de cada centro.
- Desarrollar la **implantación** del programa de forma **controlada**, siendo para ello **prudentes** en el número de alumnos integrados en cada centro y en la

Capítulo 1: El diseño del Programa de Integración

selección de los mismos; **cautelosos** en su desarrollo, de forma que el P. I. se inició solamente en los niveles educativos de Preescolar y Ciclo Inicial de E. G. B., con la idea de asegurar que la escolarización de estos alumnos se realizase desde los niveles más tempranos y que los ajustes en el centro, tanto para el alumnado como para el profesorado, se realizaran de forma ordenada y progresiva; por último, se partió de una selección entre aquellos centros que **voluntariamente** desearon participar en el P. I.

- **Evaluar** el desarrollo del P. I. durante su fase experimental —los tres primeros años— dadas las condiciones generales en las que se iba a desarrollar y teniendo en cuenta, además, que el Ministerio no podía ni pretendía indicar «cómo» debía desarrollarse la integración de estos alumnos, pues caben múltiples concreciones posibles, resultado todas ellas de la interacción entre las características de los alumnos y las del contexto educativo en el que se educan. Por tanto, no se trataba de experimentar si la integración era o no positiva, y en consecuencia no se esperaba de la evaluación un respaldo o un rechazo a la misma, sino de analizar las condiciones en las que se estaba realizando y los resultados a los que estaba conduciendo, para proceder, en último término, a los cambios y rectificaciones que fueran necesarios para asegurar el cumplimiento de los objetivos propuestos.

La puesta en práctica de esta última condición tomó forma en un conjunto de **acciones evaluadoras convergentes** (M. E. C., 1988³; M. E. C., 1989, a⁴ y 1989, b⁵), la más importante de las cuales fue una evaluación longitudinal llevada a cabo por un amplio equipo de investigación durante los cuatro primeros años de aplicación del P. I., y cuya descripción detallada puede encontrarse en otros trabajos⁶. No nos detendremos ahora a analizar los resultados globales de dichas evaluaciones, los cuales están ampliamente documentados (Aguilera *et al.*, 1990⁷; Marchesi, Echeita y Martín, 1990⁸; Martín *et al.*, 1991⁹), aunque es obligado reconocer que, sin duda alguna, se ha producido un cambio cualitativo con respecto a la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales y que lo que en ocasiones se ha llamado «la cultura de la integración» es ya una realidad en general no cuestionada.

No cuestionada no debe interpretarse, sin embargo, como no mejorable, de ahí que también sea cierto que aún quede un largo camino hasta alcanzar una verdadera educación de calidad para este alumnado (Echeita, 1992)¹⁰. Son estas razones las que mueven continuamente al C. N. R. E. E. a analizar el funcionamiento de aquello que puede ser mejorado en la perspectiva de esta gran finalidad que se acaba de apuntar. Esa es, por tanto, la motivación que nos ha llevado a revisar el papel que en ese proceso de implantación de la integración escolar estaba y está jugando la incorporación del profesorado de apoyo.

3. M. E. C. (1988). *Evaluación de la Integración. Primer informe*. Madrid: M. E. C., Dirección General de Renovación Pedagógica.

4. M. E. C. (1989, a). *Evaluación de la Integración. Segundo informe*. Madrid: M. E. C., Dirección General de Renovación Pedagógica.

5. M. E. C. (1989, b). *Evaluación de la Integración. Tercer informe*. Madrid: M. E. C., Dirección General de Renovación Pedagógica.

6. VV. AA. (1987). «Informe sobre la evaluación del proceso de integración. Marco general, hipótesis y fases del proyecto». *Revista de Educación*, N.º Extraordinario 1987, 7-44.

7. AGUILERA, M. J. y otros (1990). *Evaluación del Programa de Integración de alumnos con deficiencias*. Madrid: CIDE, Servicio de Publicaciones del M. E. C.

8. MARCHESI, A.; ECHEITA, G. y MARTÍN, E. (1990). «La evaluación de la Integración». En A. MARCHESI, C. COLL y J. PALACIOS (compiladores) *Desarrollo Psicológico y Educación*. vol. III. Madrid: Alianza PSC.

9. MARTÍN, E. *et al* (1991). «Qué hemos aprendido de la Evaluación del Programa de Integración?». *Temps d'Educació*, 6, 69-84.

10. ECHEITA, G. (1992). «La integración escolar a debate». *Aula de Innovación educativa*, 6, 73-78.

Capítulo 2: El profesorado de apoyo en los centros del Programa de Integración

Antes de iniciar el desarrollo de este capítulo conviene precisar el alcance que en este documento se le quiere dar a los términos *profesorado de apoyo* y *equipo de apoyo*, que en ocasiones utilizaremos indistintamente, desde el punto de vista de a quiénes consideramos incluidos en esta categoría, a efectos, en este momento y exclusivamente, del análisis que vamos a realizar.

Actualmente, la mayoría de los centros que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales disponen de lo que podría considerarse funcionalmente un equipo de apoyo «interno» (con objeto de diferenciarlos de los apoyos «externos», como pueden ser los E. O. E. P.s) formado por dos o tres profesores o profesoras de apoyo con experiencia y titulación en Educación Especial, uno de los cuales suele ser logopeda. En algunos centros que integran alumnos con problemas motrices, pueden contar además con un fisioterapeuta a tiempo parcial o total. En otros hay un profesor o profesora con titulación de Psicología o Pedagogía que realiza funciones de Orientación Educativa en el centro, lo cual le lleva a prestar especial atención a las cuestiones educativas relacionadas con los alumnos y alumnas con necesidades especiales.

Es evidente, entonces, que en la mayoría de los casos nos estamos refiriendo a algo más que una única persona aislada en un centro escolar y que no es exagerado hablar de un equipo que, teniendo en su seno profesionales con funciones y tareas diferenciadas y propias en cada caso, **pueden y deben compartir una finalidad** global de apoyo a la escolarización del alumnado con necesidades especiales y, en último término, de mejorar la calidad educativa que el centro escolar debe ofertar a todos y cada uno de sus alumnos.

En el contexto de las acciones evaluadoras promovidas por la Dirección General de Renovación Pedagógica en el ámbito de gestión de su competencia, y movidos por la misma finalidad de conocer cómo se iba concretando en la práctica un programa abierto como éste, el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial tomó la iniciativa de desarrollar un análisis evaluativo que permitiera conocer cómo estaba desarrollándose el trabajo del profesorado de apoyo incorporado al P. I. (C. N. R. E. E, 1990)¹¹, un aspecto parcial pero de indudable importancia en el diseño global del Programa. Un recurso, por otra parte, que iba alcanzando dimensiones «cuantitativas» importantes y que en estos momentos puede cifrarse en torno a los cuatro mil profesores y profesoras de apoyo, distribuidos en equipos de dos o tres profesores, como media, en los centros que actualmente siguen desarrollando el P. I.

La valoración final de los resultados de esta evaluación, cuyo diseño y resultados más importantes pueden analizarse en su informe final (C. N. R. E. E, 1990), apuntaba que...

«...se está lejos de tener unos valores óptimos y aún, en muchos casos, aceptables en las grandes condiciones que se han establecido como definitorias de un buen sistema de apoyo... El apoyo se revela como un sistema en el cual la coordinación entre los implicados es, en el mejor de los casos, mejorable; se observa una participación débil no sólo en la delimitación del sistema sino en su propio desarrollo y puesta en práctica... La flexibilidad no parece ser una característica de los equipos de apoyo estudiados. Es cierto que se han adoptado sistemas variados de apoyo, pero esta diversidad no parece responder a un proceso pensado y meditado sino más bien a la conveniencia de los profesores... La organización de los equipos de apoyo no se analiza suficientemente en el contexto de las decisiones sobre el Proyecto Educativo, porque éste tampoco existe en la mayoría de los centros como algo vivo, sino como un papel administrativo y burocrático... Una consecuencia inmediata es que la delimitación de las funciones y responsabilidades de los equipos de apoyo constituye todavía un motivo de discusión y, de hecho, muchos profesores y directores reclaman una definición más precisa desde "fuera"...»

(C. N. R. E. E., 1990, pp. 135-137)

11. Ob. cit. anteriormente.

Como puede observarse, la valoración dejaba vislumbrar una realidad susceptible de grandes mejoras, pero también dinámica, en evolución. Este trabajo, además, permitió analizar algunos equipos de apoyo y centros escolares con un funcionamiento enormemente positivo, lo cual permitía tener la certidumbre de que no se estaba frente a una realidad inmodificable. De ahí también el interés en profundizar en la comprensión de las dinámicas y características de esos «buenos centros», tarea que daría lugar al trabajo que se describe en el Capítulo 4 de este documento.

No obstante, en la valoración anterior debe también tenerse en cuenta el contexto en el que se produce, so pena de hacer recaer injustamente la responsabilidad absoluta de esa situación sobre el profesorado. En este sentido, para comprender estas situaciones conviene tener presentes algunas de las **condiciones en las que se desarrolla su trabajo** y en especial las siguientes:

Las relativas a la propia concepción educativa que se tiene con respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales, tanto por parte del profesorado tutor como, en muchos casos, por el profesorado de apoyo.

Las derivadas de las expectativas y opiniones que el profesorado en su conjunto tiene sobre su preparación para enseñar a un alumnado «especial».

Las que tienen que ver con la calidad del funcionamiento y de la dirección de los centros escolares como sistemas organizativos al servicio de unos fines determinados.

La forma de pensar y actuar respecto a las necesidades educativas especiales

La puesta en marcha del Programa de Integración supuso un indiscutible cambio de rumbo en la orientación de la política educativa respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales, pero las prácticas escolares no se transforman con facilidad (Fulcher, 1989)¹², de forma que no es extraño que las declaraciones de principio no tengan un correlato inequívoco con lo que se hace en el día a día de la actividad escolar. En este sentido, la concepción de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales como una tarea de colaboración de todo un centro escolar y que compete a todo el profesorado, como un trabajo de adaptación del currículo ordinario y, en definitiva, como el esfuerzo por ofrecer a cada cual la ayuda particular que precisa para alcanzar el máximo desarrollo personal (Ainscow, M. y Muncey, J. 1990)¹³, quedaba y queda lejos, todavía en muchos casos, de la práctica educativa. Hay que reconocer que son muchos aún los que siguen concibiendo la educación de estos alumnos como algo complejo y sofisticado, propio de especialistas y casi siempre más centrada en recuperar, rehabilitar o compensar los déficit personales que en promover su plena participación en el currículo ordinario de acuerdo con sus necesidades y posibilidades.

En el contexto de esta forma de pensar y de actuar, fruto en cualquier caso del proceso de socialización del profesorado, esto es, fruto de lo que se ha transmitido en las aulas de la formación inicial y fruto de lo que se pensaba y consideraba más idóneo para la educación de estos alumnos, no es de extrañar que el trabajo del profesorado de apo-

12. FULCHER, G. (1989). *Disabling Policies. A comparative approach to Education Policy and Disability*. Londres: Falmer.

13. AINSCOW, M. y MUNCEY, J. (1990). *Meeting individual needs*. Londres: Fulton Publishers.

yo se concibiera las más de las veces al margen de la actividad habitual del profesorado tutor («los alumnos de integración son de los de apoyo», «el de apoyo no tiene por qué entrar en mi aula»), desligado de un proyecto educativo y centrado en objetivos y contenidos escolares que guardaban, y en muchos casos siguen guardando, escasa relación con lo que hace la mayoría del alumnado.

Formación y expectativas

Preparar con antelación a todo el profesorado y a los profesionales que tienen que afrontar un cambio de forma de pensar y de actuar como el que subyace al Programa de Integración no hubiera sido posible y ni siquiera deseable. No entramos ahora en el análisis de la suficiencia o no de los medios con los que el Ministerio de Educación contaba para haber intentado esa empresa (recordemos que, por ejemplo, los Centros de Profesores empezaron a crearse precisamente el mismo año que el P. I. iniciaba su andadura).

En este sentido, es lógico que el profesorado tutor se manifestase expectante y preocupado ante una tarea para la que no se consideraba preparado, y que al hilo de ello se viviera en un caso como verdadero «apoyo», pero en otros sólo como auténtico «salvavidas» a un profesorado que «viene a hacerse cargo» de unos alumnos para cuya enseñanza ellos no se consideraban suficiente y adecuadamente preparados, mientras que este profesorado de apoyo, por su especialización y experiencia sí lo estaba. De ahí a derivar gran parte de la responsabilidad de la educación de estos alumnos con necesidades especiales a este profesorado hay sólo un paso, que sin duda se ha dado con cierta frecuencia.

Organización y funcionamiento de los centros escolares

La mayoría de nuestros centros escolares está aún lejos de alcanzar un nivel óptimo, desde el punto de vista de su vertebración como comunidad educativa y como equipo docente que comparte un proyecto educativo común, y tiene para ello una estructura organizativa y un funcionamiento (toma de decisiones, comunicación, participación, etc.) acorde con aquél. Cualquier **innovación** que precise ser desarrollada **como una tarea de centro** (y en realidad sólo las innovaciones que alcanzan ese nivel pueden considerarse como tales) se encontrará con serias dificultades para su desarrollo si se pretende iniciar en centros poco estructurados y con un funcionamiento irregular.

No cabe duda de que la integración escolar supone, como ya hemos apuntado, una innovación de primer orden que incide sobre el funcionamiento global de un centro escolar y en consecuencia, dada la caracterización que venimos apuntando, no es de extrañar que el análisis de lo que implica la presencia del profesorado de apoyo en los centros escolares haya estado ausente en una inmensa mayoría de ellos (y convirtiendo en papel mojado las orientaciones e «instrucciones» del M. E. C.)¹⁴, reforzando así la concepción de su trabajo como algo al margen de los objetivos globales de la escuela y centrado en exclusiva en la atención educativa a un determinado colectivo de alumnos.

14. Dirección General de Educación Básica. Subdirección General de Educación Especial (1986). *Apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: M. E. C.

Dirección General de Renovación Pedagógica (1989). *Resolución de 15 de Junio de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se establecen las orientaciones para seguir el proceso de transformación de las Unidades de Educación Especial en centros ordinarios de E.G.B.* Madrid: M. E. C. (Dicha resolución incluye también orientaciones sobre el sentido de las funciones del profesorado de apoyo y para la organización adecuada de su trabajo en los centros del P. I.).



Pero, tal y como ya apuntábamos en la introducción de este documento, el objetivo que en todo momento se ha perseguido con las evaluaciones parciales o globales del Programa de Integración no ha sido la mera constatación o evaluación sumativa de lo que estaba aconteciendo, sino conocer cómo se concretaba en la realidad un programa que, sin duda, podía adoptar múltiples formas como resultado de la interacción de las propias características de los centros, sus alumnos y el contexto en el que se inscriben, para en todo caso proponer **estrategias y acciones de cambio y mejora** de esa realidad allí donde fuera preciso.

Tanto para analizar una realidad (un centro escolar, una institución, un programa, etc.) como para proponer estrategias de intervención y los cambios que la mejoren, es preciso dotarse de un marco global de referencia, de un **modelo** de esa realidad que nos explique, por ejemplo, cuáles son los factores que determinan su funcionamiento y cuál su grado de interdependencia y que nos sirva, entonces, para determinar, por ejemplo, lo que son «problemas» de lo que no lo son en su normal desarrollo; que nos facilite la elaboración de soluciones y que, en definitiva, permita integrar las finalidades del apoyo a los alumnos con necesidades especiales con las finalidades globales de la escuela.

Esa necesidad es la que nos ha llevado a definir y a analizar los factores que vendrían a configurar un buen funcionamiento de un equipo de apoyo interno a los alumnos con necesidades educativas especiales, toda vez que seguimos considerando válido el modelo general que en su momento adoptamos para analizar el funcionamiento de los centros de integración escolar (VV. AA., 1987¹⁵; Marchesi *et al*, 1991¹⁶).

Capítulo 3: Factores que determinan el funcionamiento de los equipos de apoyo

Se tiene la evidencia (C. N. R. E. E, 1990¹⁷; Hanco, G., 1990¹⁸; Balshaw, M., 1991¹⁹) de que proporcionar a los centros escolares que integran alumnos con necesidades educativas especiales nuevos recursos humanos, bien sea en la forma de profesorado de apoyo o de equipos externos, resulta ser un requisito necesario, pero no suficiente, para tratar de garantizar un educación adecuada a estos alumnos.

Es cierto que tales equipos de apoyo, internos o externos, deben existir, pero sobre todo que deben desarrollar un **trabajo coherente con la finalidad global** que se persigue con la educación integrada de estos alumnos. Que esto ocurra depende de la convergencia de un conjunto de **factores** que, si bien se van a analizar de forma independiente, no debemos olvidar que en la realidad funcionan de manera interrelacionada. Entre estos factores destacamos los siguientes (Ver *Figura 1*, pág. 15):

Proyecto Educativo y Curricular

- Debe de existir en los centros escolares un **Proyecto educativo y curricular**, entendido como algo real, fruto de intenciones comunes y no como un mero «papel formal», que por un lado permita asumir esta tarea de apoyo como un

15. Ob. cit. anteriormente.

16. MARCHESI, A. *et al* (1991). «Assesment of the Integration Project in Spain». *European Journal of Special Needs Education*, 6, 3: 185-200.

17. Ob. cit. anteriormente.

18. HANKO, G. (1990). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo*. Barcelona: Paidós, 1993.

19. BALSHAW, M. (1991). *Help in the classroom*. Londres: David Fulton Publishers.

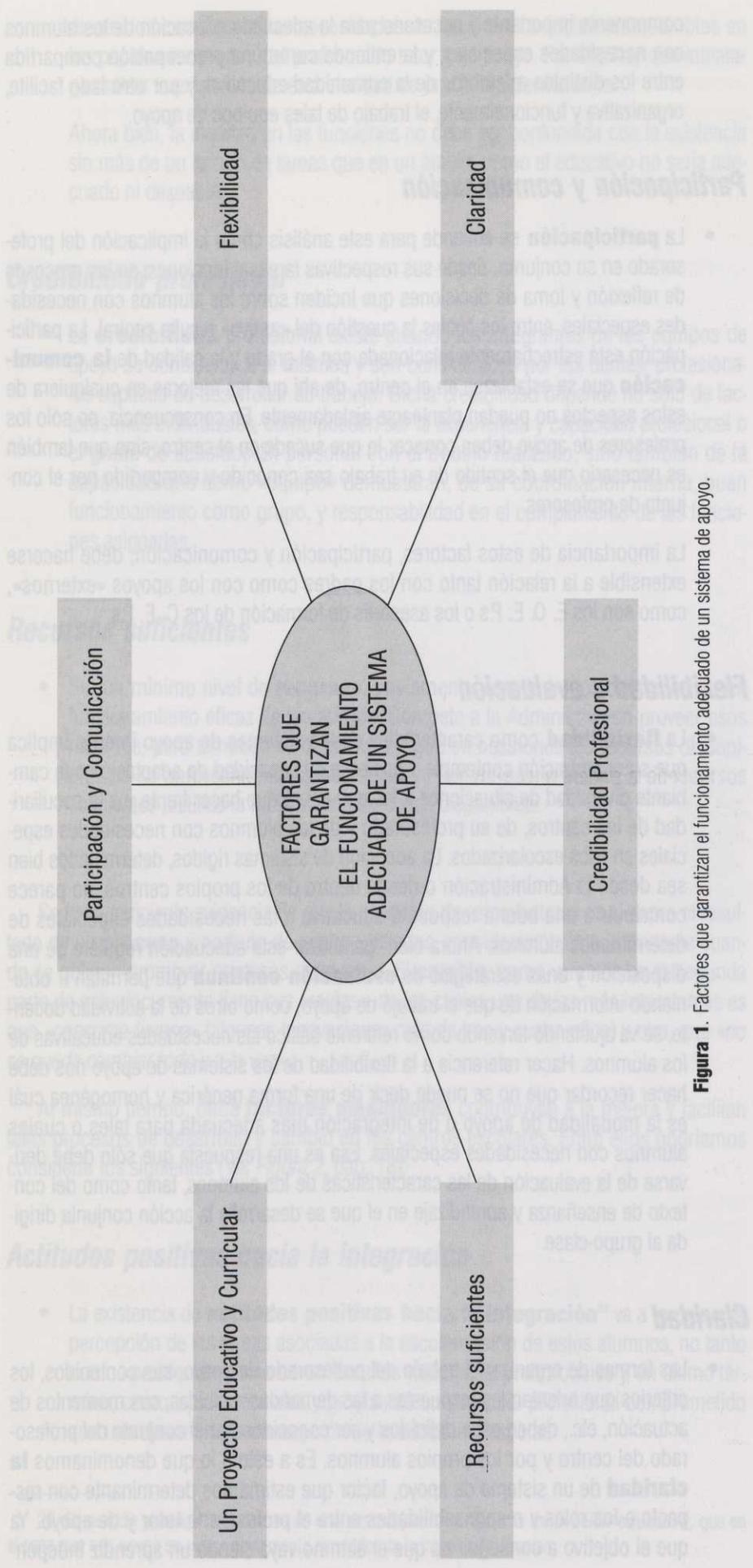


Figura 1. Factores que garantizan el funcionamiento adecuado de un sistema de apoyo.

componente importante y necesario para la adecuada educación de los alumnos con necesidades especiales, y la entienda como una preocupación compartida entre los distintos miembros de la comunidad educativa; y por otro lado facilite, organizativa y funcionalmente, el trabajo de tales equipos de apoyo.

Participación y comunicación

- La **participación** se entiende para este análisis como la implicación del profesorado en su conjunto, desde sus respectivas tareas y funciones, en los procesos de reflexión y toma de decisiones que inciden sobre los alumnos con necesidades especiales, entre los cuales la cuestión del «apoyo» resulta central. La participación está estrechamente relacionada con el grado y la calidad de **la comunicación** que se establezca en el centro, de ahí que las mejoras en cualquiera de estos aspectos no puedan plantearse aisladamente. En consecuencia, no sólo los profesores de apoyo deben conocer lo que sucede en el centro, sino que también es necesario que el sentido de su trabajo sea conocido y compartido por el conjunto de profesores.

La importancia de estos factores, participación y comunicación, debe hacerse extensible a la relación tanto con los padres como con los apoyos «externos», como son los E. O. E. P.s o los asesores de formación de los C. E. P.s.

Flexibilidad y evaluación

- La **flexibilidad** como característica de los sistemas de apoyo interno implica que su organización contemple y posibilite su capacidad de adaptación a la cambiante diversidad de situaciones a las que habrá que hacer frente y a la peculiaridad de los centros, de su profesorado y de los alumnos con necesidades especiales en ellos escolarizados. La adopción de sistemas rígidos, determinados bien sea desde la Administración o desde dentro de los propios centros, no parece contribuir a una buena respuesta educativa a las necesidades especiales de determinados alumnos. Ahora bien, garantizar esta adecuación requiere de una disposición y unas estrategias de **evaluación continua** que permitan ir obteniendo información de que el trabajo de apoyo, como otros de la actividad docente, se va ajustando teniendo como referente básico las necesidades educativas de los alumnos. Hacer referencia a la flexibilidad de los sistemas de apoyo nos debe hacer recordar que no se puede decir de una forma genérica y homogénea cuál es la modalidad de apoyo o de integración más adecuada para tales o cuales alumnos con necesidades especiales. Esa es una respuesta que sólo debe derivarse de la evaluación de las características de los alumnos, tanto como del contexto de enseñanza y aprendizaje en el que se desarrolla la acción conjunta dirigida al grupo-clase.

Claridad

- Las formas de organizar el trabajo del profesorado de apoyo, sus contenidos, los criterios que orientan las respuestas a las demandas recibidas, sus momentos de actuación, etc., deben estar definidos y ser conocidos por el conjunto del profesorado del centro y por los propios alumnos. Es a esto a lo que denominamos **la claridad** de un sistema de apoyo, factor que estimamos determinante con respecto a los roles y responsabilidades entre el profesorado tutor y de apoyo. Ya que el objetivo a conseguir es que el alumno vaya siendo un aprendiz indepen-

Equi diente, los cambios en las necesidades de los alumnos reclamarán cambios en los papeles recíprocos del profesorado tutor y de apoyo. Por ello hay que intentar garantizar la existencia de esta claridad de una forma permanente.

Ahora bien, la claridad en las funciones no debe ser confundida con la existencia sin más de un listado de tareas que en un ámbito como el educativo no sería adecuado ni deseable.

Credibilidad profesional

- La **credibilidad** profesional existe cuando los integrantes de los equipos de apoyo se consideran a sí mismos y son considerados por los demás, profesionales capaces de desarrollar su trabajo. Dicha credibilidad depende no sólo de factores más individuales, como pueden ser la experiencia y capacidad profesional o el grado de satisfacción personal con el trabajo realizado, sino también de la capacidad que como «equipo» demuestran, de su coordinación interna, buen funcionamiento como grupo, y responsabilidad en el cumplimiento de las funciones asignadas.

Recursos suficientes

- Sin un mínimo nivel de **recursos**, obviamente, resulta imposible hablar de un funcionamiento eficaz de los apoyos. Compete a la Administración proveer esos recursos, pero tampoco se debe olvidar que en ocasiones los recursos disponibles no se aprovechan adecuadamente, ni admitir que la ausencia de recursos suficientes justifica la mala utilización de los disponibles.

Se tiene suficiente evidencia de que la aparición de estos factores es siempre el resultado de un **proceso** y no fruto de hechos aislados, consideración ésta importante cuando se quieren promover procesos de cambio. El **cambio**, como veremos en la segunda parte de este documento tiene sus «reglas», de las cuales una de las más importantes es que *«consume tiempo»* (algunas innovaciones más de tres y cuatro años) y otra, que *«no se puede cambiar todo y a la vez»*.

Al mismo tiempo, otros **factores mediadores** contribuyen a la mejora y facilitan tales procesos de desarrollo y cambio en los centros escolares. Entre ellos podríamos considerar los siguientes (Ver *Figura 2*, pág. 18):

Actitudes positivas hacia la integración

- La existencia de **actitudes positivas hacia la integración**²⁰ va a favorecer la percepción de las tareas asociadas a la escolarización de estos alumnos, no tanto como «problemas», sino como desafíos y alicientes profesionales y, en último término, como tareas normales y propias de un quehacer profesional comprometido con una determinada concepción de la educación escolar.

20. En sentido genérico hablaríamos de una *actitud positiva hacia la innovación educativa*, que en el caso que nos ocupa se centra obviamente alrededor de la integración escolar.

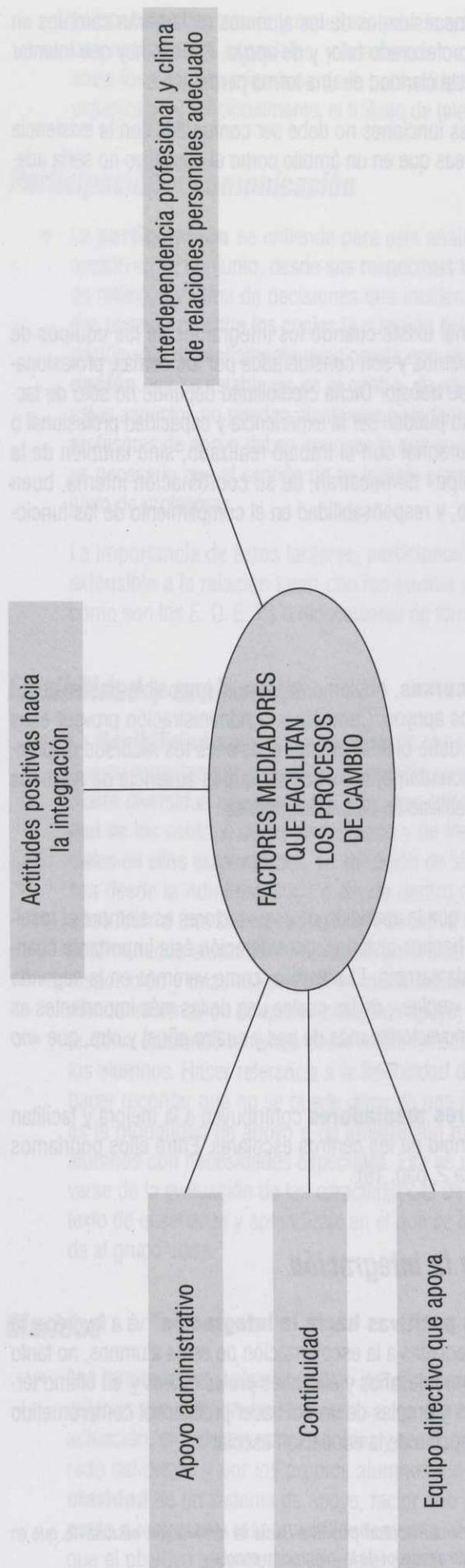


Figura 2. Factores mediadores que facilitan los procesos de cambio.

Equipo directivo que apoya

- La existencia de un **equipo directivo** que asume sus responsabilidades y lidera o apoya la innovación, está asociada en todos los estudios sobre la calidad de la enseñanza a la consecución de dicha calidad y al desarrollo fructífero de innovaciones educativas (Wilson, J. 1991²¹; O. C. D. E. 1990²²).

Interdependencia profesional y clima de relaciones personales adecuado

- La existencia de un grado positivo de **interdependencia profesional** y un **clima adecuado de relaciones personales** son factores que resultan necesarios para tratar tanto los desacuerdos profesionales, cuando éstos existan, como para afrontar las dificultades y dudas que sin duda surgen en el desarrollo de un proceso educativo complejo, como es el de la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales. Con esta finalidad, la coordinación de esfuerzos y la unificación de criterios han de ser vividos como una necesidad por el conjunto de los profesores y no como una imposición o como algo que se dice que es conveniente realizar. Cuando dicha coordinación existe y se vive desde el respeto y la aceptación es cuando cobra pleno sentido la especialización de cada cual.

Continuidad

- La creación de una cultura de colaboración en la escuela como contexto en el que se han de ir creando las condiciones que se están preconizando, requiere tiempo y necesita una cierta **continuidad** de las personas implicadas en la innovación. Sin ella resulta obviamente complicado establecer un mínimo grado de acuerdo en un Proyecto educativo determinado o, en particular, en la forma de establecer un sistema de apoyo si nos referimos, por ejemplo, al caso concreto que nos ocupa. Pero también es necesaria la existencia de estrategias que permitan la continuidad de los proyectos con independencia de los cambios personales que se produzcan, para lo cual es determinante una buena definición de los mismos, unas líneas de actuación claras y unos objetivos a medio y largo plazo.

Apoyo administrativo

- Sin un cierto nivel efectivo de **apoyo administrativo**, resulta difícil cualquier innovación efectiva. Esto es, las Administraciones educativas deben considerar estas dimensiones como factores positivos que se deben alcanzar en las escuelas, y en ese sentido contribuir a su aparición y desarrollo.

En estos momentos no creemos posible establecer con precisión la estructura de dependencias entre ambos conjuntos de factores, aunque lo que sí parece evidente es que existe una permanente interrelación entre ellos. Por ejemplo: una cierta actitud posi-

21. WILSON, J. (1991). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós/M. E. C., 1992.

22. O. C. D. E. (1990). *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós/M. E. C., 1991.

tiva de entrada hacia la integración de los alumnos con necesidades especiales, hace que las dificultades tal vez se vivencien con menos ansiedad. Ello con frecuencia facilita la búsqueda de soluciones a través de actividades de formación o de petición de colaboración y apoyo, lo cual es probable que redunde en la necesidad de mejorar tales actividades de apoyo, y el clima de relaciones interpersonales, acciones a las que a su vez es fácil que se encadenen otros efectos positivos como pueden ser, a medio plazo, el mantenimiento de las actitudes positivas y a la larga un mejor trabajo con estos alumnos.

En cualquier caso, lo que interesa resaltar ahora es que el **análisis realizado** sobre estos factores no tenía como objetivo una mera lucubración teórica, sino el de convertirse en un instrumento de análisis de la práctica y, llegado el caso, en una **guía** para dirigir los procesos de intervención y mejora de los centros que lo precisasen. Con esta finalidad, los factores analizados fueron el marco de referencia con el cual abordamos el análisis del funcionamiento de los equipos de apoyo de algunos centros del Programa de Integración, trabajo que enmarcamos en el contexto de la participación del C. N. R. E. E. en el proyecto de la O. C. D. E. «*Active life for disabled youth*», y cuyos resultados presentamos en el capítulo siguiente.

El análisis y la descripción de los casos que veremos a continuación nos permitirá observar cómo se han articulado estos factores que hemos definido en la práctica. Vamos a ver cómo «por encima» de las diferencias que haya habido en cada caso, de las circunstancias que en cada uno han ido configurando su trayectoria y de los elementos que en cada uno han estado presentes, estos centros, sin saberlo, han ido encaminándose hacia conseguir un equilibrio en el conjunto de factores. Ahora bien, es de esperar que esta forma de actuar por ensayo y error no llevará a todos los centros a obtener los buenos resultados que vamos a ver en éstos. El análisis que ofrecemos a continuación ha de servir para comprender que estamos ante un proceso que puede y debe ser planificado.

Capítulo 4: Buenas prácticas de integración escolar. El proyecto «Una vida activa para los jóvenes con discapacidad. La integración en la escuela»

El proyecto *Una vida activa para los jóvenes con discapacidad. La integración en la escuela*

La O. C. D. E. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), a través del C. E. R. I. (Centro para la Investigación e Innovación en la Enseñanza²³), ha venido trabajando en favor de la integración escolar desde hace más de 10 años. El proyecto que ahora se comenta, y para el cual se prepararon los dos estudios de casos que se recogen más adelante, se apoya sobre esta experiencia acumulada, pero también busca ampliarla en varios sentidos. En primer lugar intenta analizar los procesos de integración escolar desarrollados por los países miembros de la organización, no sólo desde el punto de vista del funcionamiento escolar, sino también tomando en consideración los amplios contextos sociales en los cuales la escuela se inscribe. En cualquier caso y en segundo lugar, aspira a poder examinar con el mayor detalle posible el funcionamiento

23. El Centro para la Innovación y la Enseñanza, C. E. R. I., fue creado en 1968 como organismo autónomo de la O. C. D. E., con el objetivo de fomentar y apoyar nuevas actividades de investigación que se refieran a la educación, así como experiencias piloto con vistas a introducir innovaciones en la enseñanza y para estimular la I+D (investigación y desarrollo). Para más información dirigirse a O. C. D. E./C. E. R. I., 2, rue Conseiller Collignon, 75775 París Cedex 16, Francia.

de los procesos de integración escolar y los efectos de estos procesos en los alumnos, sus familias y los profesionales implicados en los mismos.

A la vista de estas intenciones la meta de este proyecto es poder llegar a comprender mejor cómo las escuelas y los sistemas en los que se inscriben, pueden cambiar para permitir un desarrollo eficaz de la integración escolar de los alumnos con discapacidades. Al mismo tiempo, y de forma más específica, el Proyecto aspira también a conocer cómo los diferentes países miembros conciben la integración y cuáles deben ser sus objetivos, cuáles los medios y características que deben reunir los sistemas educativos para alcanzar tales objetivos, así como conocer cómo operan y se desarrollan unas y otros. Por último, se intenta evaluar las implicaciones de todo ello desde la perspectiva de las provisiones de servicios y recursos necesarios y desde su utilidad para la formulación de políticas sectoriales.

El Proyecto se diseñó en **tres Fases**:

En la *Primera Fase*, cuyos trabajos ocuparon desde junio de 1990 hasta finales de 1991, se analizaron de manera global los objetivos generales del Proyecto, así como las cuestiones específicas relacionadas con el mismo (metodología de trabajo, agenda, preparación de informes nacionales sobre educación especial, etc.). Como resultado de ella se cuenta ahora con un *Informe Síntesis* donde se recoge el estado de la cuestión a la luz de las aportaciones hechas por los Países Miembros participantes en el Proyecto.

En la *Segunda Fase*, que se prolongó hasta mediados del año 92, se preparó un conjunto de estudios de casos que ejemplificasen buenas prácticas de integración escolar, con el énfasis puesto no sólo en describir las situaciones, sino también en evaluarlas desde las perspectivas de los distintos implicados: profesorado, alumnos, familias, administración, etc.

La *Tercera Fase* incluye las acciones encaminadas a difundir a gran escala los resultados del proyecto, lo cual supondrá, entre 1993 y 1994, la producción y edición del *Informe-síntesis* de la *primera fase*, de los «estudios de casos» producidos en la *segunda fase* y la realización de dos grandes conferencias, una en Europa y otra en los Estados Unidos de América, país que financia de forma específica este proyecto.

Los «estudios de casos» que se presentan a continuación representan parte de la aportación de España a este proyecto²⁴, en el que participan también otros dieciséis países miembros de la Organización.

Buenas prácticas de integración escolar

Los casos que se presentan a continuación se van a centrar en el análisis de dos centros públicos de Educación General Básica (6-14 años), acogidos al Programa de Integración de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria, que el Ministerio de Educación y Ciencia desarrolla en el área de gestión de su competencia. Se considera que ambos centros muestran una buena práctica escolar

24. El Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco también participa en este proyecto, a través del *Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado*. El trabajo por ellos presentado es un estudio de casos sobre el funcionamiento del servicio de apoyo externo que presta el Equipo Multiprofesional de Irún. Para más información dirigirse al citado Instituto, C/ Andalucía n.º 1, trasera. 48015-BILBAO.

y están dando una respuesta educativa satisfactoria a los alumnos que integran. Dicha apreciación proviene no sólo de la opinión de los propios centros, sino también de distintos agentes y observadores externos que así lo consideran —padres, equipos de orientación educativa y psicopedagógica, autoridades educativas locales, etc.—. Es de señalar que estos centros no reflejan situaciones excepcionales en el contexto español (dada la población escolar que atienden) en cuanto a dotación de recursos humanos o materiales, y que su experiencia es generalizable en la medida que se parta de situaciones similares y de compromisos profesionales homólogos.

El «foco» de atención y el análisis de este trabajo se centrarán, no obstante, en el funcionamiento del **equipo de apoyo interno** que actúa en tales centros.

Es evidente que dicho equipo de apoyo resulta una ayuda inestimable para poder ofrecer a los alumnos con necesidades educativas especiales, bien directamente, bien a través de la colaboración y ayuda a los profesores tutores de estos alumnos, una **respuesta educativa ajustada a sus necesidades** (Booth *et al.*, 1992; Hegarty *et al.*, 1984²⁵). En consecuencia, analizar los factores que contribuyen a un buen funcionamiento de estos equipos, evaluar cómo se han enfrentado a las dificultades lógicas de un proceso como la integración escolar y explicitar qué soluciones han tenido éxito y cuáles no, resulta, todo ello, relevante a la hora de comprender y en su caso hacer posible y mejorar la integración escolar de estos alumnos.

El análisis a realizar tomará como última referencia el seguimiento de la escolarización de dos alumnos concretos —Víctor y David—, uno en cada centro, tratando de establecer, precisamente, en qué medida la escolarización satisfactoria que ambos están siguiendo, en opinión de sus padres, profesores y de ellos mismos, es debida en parte (pero no sólo, lógicamente) a la buena organización del trabajo realizado desde los equipos internos de apoyo.

Los dos casos que van a ser analizados se sitúan en zonas geográficas distintas dentro de España y responden a condiciones socioeconómicas diferentes, al igual que son diferentes las características del centro y del profesorado (experiencia, intereses...). Para referirnos a ellas hablaremos del *colegio de Asturias* y del *colegio de Madrid*.

En cada caso procederemos a realizar, en primer lugar, una **descripción** pormenorizada, haciendo una presentación diacrónica de los hechos (desde la incorporación del alumno al centro hasta el momento presente) partiendo, en cada caso, desde el alumno (sus características, necesidades educativas...), pasando por la descripción de las características más generales de la organización y funcionamiento del centro escolar en el que el alumno está escolarizado, para terminar igualmente en la descripción del equipo y del sistema de apoyo que cada uno recibía en los inicios de su escolarización y en los momentos actuales; en segundo lugar, se prestará atención al **análisis evaluativo** de los factores y condiciones que han conducido al desarrollo de unas prácticas consideradas satisfactorias; y, en último término, a «posibilitar una mayor interacción entre estos alumnos y sus compañeros»²⁶, tratando de resaltar aquellos análisis que puedan facilitar los procesos de «generalización».

25. BOOTH, T.; SWANN, W.; MASTERTON, M. y POTTS, P. (Eds.) (1992). *Policies for Diversity in Education*. Londres: Routledge an Open University Press.

HEGARTY, S. *et al.* (1984). *Aprendiendo juntos*. Madrid: Morata, 1988.

26. Resulta interesante resaltar, por sus implicaciones conceptuales y como muestra de visiones complementarias de la integración escolar, que en el seno del proyecto en el que este trabajo se inscribe, se acordó tomar como definición de trabajo de la integración, en el contexto educativo, «alcanzar las mayores cotas de interacción entre personas con y sin discapacidades» («maximisation of interaction between persons with and without disabilities»).

La **metodología** utilizada en este trabajo ha sido fundamentalmente cualitativa, empleando como instrumentos de recogida de información la observación en las distintas visitas realizadas a los centros, la entrevista abierta y semiestructurada realizada a profesores, padres, alumnos y personas de las distintas Direcciones Provinciales, equipos externos y C. E. P.s. así como el estudio y análisis de diferentes documentos pertenecientes a ambos centros (proyectos educativos, Reglamento de Régimen Interno, planes de trabajo, programaciones, cuadernos de actividades, fichas de trabajo y de seguimiento de los alumnos, etc.).

Colegio de Asturias

DESCRIPCIÓN

El punto de partida...

Víctor tiene en estos momentos 15 años (curso escolar 91/92) y es alumno de 7.º curso de E. G. B. en el Colegio Público de Lugo de Llanera (Asturias).

El colegio se encuentra ubicado en el campo, en las afueras de la localidad de Lugo de Llanera (área periurbana de Oviedo) que cuenta con una población de unos tres mil habitantes y es el único colegio público que existe en la localidad, aspecto que favorece que las familias se conozcan y exista un buen grado de interacción y solidaridad entre ellas. Se trata de una zona eminentemente agrícola y ganadera, cercana a dos polígonos industriales y que cuenta con un buen nudo ferroviario y de carreteras que la acerca a la capital. La mayoría de las familias trabaja en dichas industrias y servicios y se dedica a la agricultura como economía auxiliar.

Al colegio acuden dos grupos de alumnos, los que proceden del núcleo de la población y los de los pueblos cercanos. Así, las viviendas son unifamiliares (casa con huerto) diseminadas por la zona, o plurifamiliares en el centro de la localidad.

La localidad cuenta con buenos recursos socio-comunitarios y de salud, así como con unas completas instalaciones deportivas (piscinas, canchas de tenis, baloncesto...) que amplían las posibilidades del centro, dotado también de un polideportivo, pistas deportivas y zonas recreativas situadas entre los distintos pabellones del edificio.

Lo que más le gusta a Víctor del colegio es el gallinero y el trabajo en grupo. Tiene otro hermano de 9 años y, en opinión de sus padres, es muy responsable, respeta mucho las normas, es ordenado y tiene muy buena memoria, pero también opinan que si una cosa no le agrada no la hace. Le gusta mucho hablar con los adultos, en el autobús, en el parque, y también con los niños más pequeños que él, pero no tanto con los chavales de su edad. Precisamente tiene bastantes dificultades en lo que respecta a relaciones e inserción social con sus iguales. Tiene pocos amigos, en parte también porque vive lejos del colegio. Igualmente tiene dificultades de coordinación motriz y un retraso intelectual diagnosticado como «deficiencia ligera»... No obstante piensa que lo que aprende en el colegio sí le sirve («lo de las cuentas sirve por si acaso te engañan») y para la mayoría de los profesores de su centro, *ahora*, es un alumno más.

Cuando empezó a asistir a este colegio, en el curso escolar 86/87, lo hizo en 2.º curso de E. G. B., con 7 años y sus inicios no fueron precisamente los mejores. No quería ir al colegio, vomitaba, los otros niños se reían de él y le gastaban bromas.

Recibía apoyo en un aula cerrada de educación especial, junto con otros cinco alumnos con dificultades durante toda la mañana y por la tarde se incorporaba al aula ordinaria para realizar algunas actividades de plástica y juegos.

Con él se trabajaban fundamentalmente contenidos de preescritura, lectura, cálculo elemental y motricidad. Existía una indudable actitud de «sobreprotección», que terminaba generando la sensación entre el profesorado de ser un alumno que «cansaba mucho». En consecuencia, lo que se trabajaba en ese aula guardaba en general poca relación con lo que hacían otros niños de su edad en los grupos ordinarios, y en cualquier caso mantenía pocas interacciones con ellos.

Las expectativas de sus profesores eran muy bajas respecto de las posibilidades de Víctor («no va a poder sacar la E. G. B.», opinaba su primera tutora), y, por su parte, los padres estaban pasando por una cierta desorientación con respecto a cómo enfocar la escolarización de su hijo, sin reconocer sus dificultades reales, lo cual provocaba que su comunicación y relación con el centro tampoco resultase fluida y apropiada.

En esos momentos (curso 86/87), el centro se acababa de incorporar al Programa de Integración. Contaba con 26 unidades, donde se escolarizaban aproximadamente 750 alumnos, de los cuales 11 lo hacían como alumnos del Programa de Integración, dadas sus necesidades especiales. La plantilla estaba compuesta por 29 profesores. Visto ahora en perspectiva y en opinión de buena parte del profesorado, el centro desarrollaba una enseñanza y mantenía una organización y funcionamiento «tradicional», con poca coordinación intra e interniveles, aunque en un ambiente de cordialidad y buena relación profesional y personal, algo que como veremos más adelante también, ha sido y es una constante en la vida del centro.

En ese curso escolar (86/87), el centro sólo disponía de un profesor de apoyo estable dentro del centro y de otro (un logopeda) a tiempo parcial compartido con otros centros de la zona, dado que también se escolarizaban en el centro alumnos sordos y aquel profesor no tenía experiencia en ese campo. El apoyo que Víctor recibía estaba planificado desde una perspectiva individual y terapéutica, poco ajustado a lo que Víctor podía necesitar para compartir las tareas con sus compañeros; se establecían unos horarios en los cuales se prestaría este apoyo, se sistematizaba el trabajo concreto y específico de «rehabilitación», pero sin pensar lo que se podía «perder» o no de las actividades del aula. Las decisiones acerca de qué contenidos trabajar y cómo hacerlo las tomaba fundamentalmente el profesor de apoyo, sin reflexionar sobre la necesidad de compartirlas con el tutor para que tuvieran una proyección en el aula.

El proceso, la situación actual...

...Durante unos años (cursos de 3.º, 4.º y 5.º de E. G. B.) Víctor ha sido, en opinión de sus profesores, un niño un tanto desconcertante porque unas veces «atinaba» y otras no tenía sentido lo que decía. Poco a poco fue siendo querido y aceptado por los compañeros, pero a veces tenía actitudes y comportamientos muy infantiles que, por lo general, se le consentían. Era capaz de memorizar muchas cosas, que sin embargo luego no sabía aplicar, y seguía teniendo dificultades motrices que afectaban a su rendimiento, sobre todo en el área de expresión artística.

A sus profesores en este proceso no les ha faltado inquietud y motivación para buscar la mejor respuesta que ofrecer a Víctor, pero también se han encontrado en muchos momentos con el desconocimiento y la desorientación de cuál podía ser ésta, optando generalmente por una solución más terapéutica que educativa ya que durante muchos años fue el camino que siguió la Educación Especial de estos alumnos.

En los últimos dos años, sin embargo, parecería como si el trabajo que durante los años anteriores se había hecho con él, y que a veces no producía el resultado esperado, hubiera empezado a dar sus frutos. En estos momentos Víctor está considerado un alumno trabajador, motivado y muy comunicativo y está siguiendo (como podemos ver en su horario), aunque con adaptaciones, el mismo curso y currículo (áreas, objetivos, contenidos...) que sus compañeros:

	9,30-10,30	10,25-11,15	11,30-12,30	2,30-3,30	4,30-5,30
L	Matemáticas	Lengua * Apoyo	Idioma	Pretecnología	C. Naturales * Logopedia
M	Lengua * Apoyo	Idioma * Apoyo	Matemáticas	C. Sociales	Educ. Física
X	C. Sociales * Apoyo	Lengua * Apoyo	Matemáticas * Apoyo	Educ. Física	C. Naturales
J	Dibujo	Matemáticas	C. Sociales	Lengua * Apoyo	Música
V	C. Naturales * Apoyo	Educ. Física	Lengua	Religión Ética	Idioma

* Momentos en los que Víctor recibe apoyo.

Analizando con detalle las áreas del currículo puede decirse que la profesora de música le valora, siente que disfruta en estas clases y él participa mucho. En matemáticas se procura simplificar los contenidos y hacerlos lo más funcionales posibles, sin que posteriormente requiera grandes ayudas extra. Lo mismo pasa en el área de lengua: su profesor y en este caso también tutor del grupo de alumnos intenta relacionar los contenidos con la realidad de su entorno y con los intereses de los alumnos, y Víctor participa y disfruta como todos comentando las noticias del periódico o analizando los textos de los escritores de su tierra. En el área de naturales ya que es probablemente una de las que más le gustan, Víctor está considerado de los mejores alumnos por su interés y constancia. En los contenidos de expresión artística y pretecnología sigue teniendo dificultades debido a sus problemas motrices, pero ahora se siente motivado, y con las ayudas y adaptaciones que le proporcionan ya puede terminar muchas tareas, cosa que cursos anteriores casi nunca hacía. Para su profesor de sociales, que es la primera vez que trabaja con alumnos como Víctor, él es uno más y suele realizar las tareas como cualquier otro, «*unas veces mejor, otras veces peor*».

Durante este tiempo **varias cosas han ido cambiando en el colegio** a distintos niveles.

Podría decirse que en general y en primer lugar, ha habido un cambio en cuanto al sentido que deben tener los aprendizajes y cada vez se tiende a **considerar más los contenidos funcionales**, lo cual ha tenido como resultado que las clases se han hecho más flexibles y por tanto ha sido más fácil que el propio tutor se preocupara más de alumnos como Víctor, al tiempo que ha facilitado la entrada y colaboración de los apoyos en las aulas ordinarias.

En estos años el centro, como grupo y equipo pedagógico también ha cambiado, especialmente en lo que podríamos denominar su **estructuración como un equipo docente que comparte un proyecto educativo**. En estos momentos existe una coordinación muy aceptable intraciclos e interciclos y funcionan también los equipos de cada curso. Cada uno de ellos cuenta con un coordinador que presta atención, ya no sólo a cuestiones generales de organización, sino a cuestiones pedagógicas (coordinación de objetivos educativos, metodologías...). Existe una programación general para todo el centro que no es un mero «papel formal», sino que es presentada a los tutores, a modo de marco de referencia, por la dirección y que es concretada y precisada en cada ciclo. Dicha programación se revisa durante el curso escolar y es frecuente que se

produzcan ajustes como resultado de esas revisiones. La organización de los espacios está consensuada y es racional, al igual que la organización y utilización de los recursos materiales.

Se han producido **innovaciones organizativas y didácticas importantes**. Por ejemplo, las aulas de todos los grupos de 7.º se han convertido en «talleres especializados» por áreas, y en los que se encuentra todo el material relativo a cada una. Cada profesor es responsable de su aula y son los alumnos los que acuden a ella según su horario. Esto ha propiciado un cambio en la metodología del aula y en la manera de entender la disciplina y el orden, cambios que han facilitado enormemente el trabajo con los alumnos con necesidades especiales. Se ha cambiado la distribución y organización interna de las aulas y, como consecuencia de ello, por ejemplo, Víctor ha dejado de estar al final del aula, como ocurría al inicio de su escolarización.

Tal vez, y en opinión de la dirección, la **coordinación y relación con las familias** todavía es poco satisfactoria. Entre los hechos que preocupan está el que no se han trabajado suficientemente las expectativas de los padres (tanto de los alumnos del Programa de Integración, como las de los otros padres); cuestiones sobre quiénes son estos alumnos (temores a la etiquetación) y qué van a poder conseguir en términos escolares levantan dudas y malentendidos, difíciles de manejar si se tiene en cuenta además que el centro está ubicado en una población pequeña, donde todos se conocen.

Actualmente, **el equipo de apoyo interno** está constituido por cinco personas: tres profesores/as de apoyo (una de los cuales es la directora del centro, que comparte estas funciones de dirección con las propias del apoyo), un logopeda y el orientador del centro. Se puede decir que cuentan con una buena cualificación profesional y tienen experiencia docente.

Cada uno de los profesores de apoyo está asignado a un ciclo, con el fin de pertenecer a esa unidad organizativa como otro miembro más y poder participar plenamente en las decisiones que les conciernen. En estos momentos el funcionamiento es bastante coordinado con al menos una reunión mensual de todo el equipo en la que se hace un seguimiento de los alumnos, se analizan las situaciones problemáticas y se realiza una revisión del trabajo que realizan en el ciclo y de la modalidad de apoyo que se está siguiendo con los alumnos del programa, teniéndose de todos ellos un buen conocimiento. Como criterio, intentan mantener un equilibrio entre el trabajo de apoyo a los propios tutores (proporcionándoles materiales adaptados, ayudándoles en el aula en el manejo del grupo, proporcionándoles orientaciones y pautas de actuación específicas según los alumnos, etc.) y el apoyo directo a los alumnos con necesidades educativas especiales, que tiende a darse, cada vez más, dentro del aula ordinaria. En cualquier caso, sus criterios no son rígidos y, lo que es más importante, están dispuestos a revisar sus decisiones cuantas veces sea necesario y a compartirla lo máximo posible con los tutores. Como profesores son los que más buscan el cambio y por ello participan plenamente, incluso de manera muy activa, en la elaboración y revisión del Proyecto Educativo («*School Policy*») y en la vida general del centro, donde **ya no son vistos como los «profesores de los alumnos de integración»**.

En estos momentos Víctor está recibiendo apoyo dentro de su aula. En general, Daniel, su profesor de apoyo, está facilitando material o programaciones adaptadas a los tutores de Víctor, por ejemplo en las áreas de Sociales y Naturales, de forma que Víctor unas veces comparte plenamente algunas tareas de estas áreas con sus compañeros y otras veces realiza aquellas que han sido adaptadas específicamente para él, en función de sus necesidades. No obstante también es cierto que la importancia única y excesiva que en el ciclo superior se ha podido dar a los contenidos conceptuales y el elevado volumen de los mismos, hace que el «ritmo» de trabajo sea muy alto, y que por tanto el

trabajo de apoyo dentro del aula esté siendo en ocasiones muy difícil. Victor también recibe cierto apoyo fuera del centro escolar a través de un profesor particular contratado por los padres para reforzar el trabajo escolar.

Si tuviéramos que representar gráficamente la evolución que ha sufrido el trabajo que el equipo de apoyo realiza, la *Figura 3* reflejaría esta evolución. En ella hemos querido significar, en primer lugar **(A)**, y con el título de **separación**, la existencia de dos subsistemas de trabajo claramente diferenciados y que no establecen ninguna relación y comunicación. El profesor de aula es responsable de los alumnos «normales» y el profesorado de apoyo de los «alumnos con necesidades educativas especiales».

Poco a poco se ha ido produciendo un proceso de **acercamiento (B)** en cuanto a la existencia de un diálogo e interés respectivo por el trabajo del otro y de **superposición (C)** en el que ambos profesores han trabajado con los alumnos con necesidades especiales, aunque sin establecer criterios claros y en consecuencia acuerdos sobre el trabajo a realizar con los alumnos.

En estos momentos, el centro se encuentra en fase de **apertura (D)** y en algunos casos de clara **integración (E)**, como resultado de lo cual se ha producido una simbiosis de los dos subsistemas existentes, y se está en proceso de consolidar un único sistema que intenta responder a las necesidades de todos los alumnos, con y sin necesidades educativas especiales, sobre la base de una planificación conjunta (tutores-apoyos) de objetivos y metas, de una distribución clara de funciones y tareas, y del establecimiento de unos acuerdos compartidos que se revisan regularmente y se adaptan cuando es preciso.

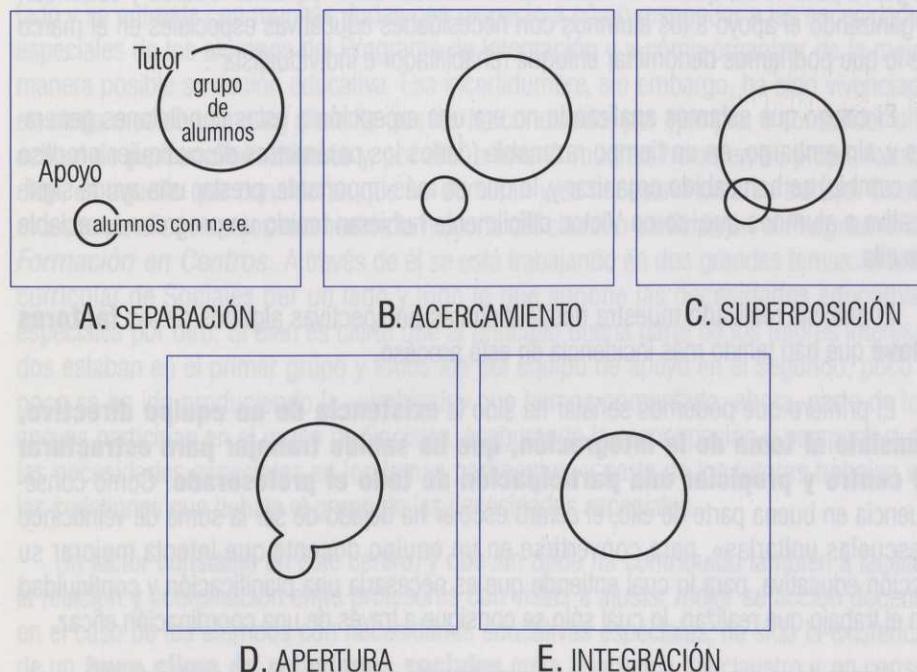


Figura 3. Evolución del sistema de apoyo en el colegio de Asturias.

EVALUACIÓN

¿Qué factores han contribuido a que se produzca esta evolución y a que el sistema de apoyo de este centro funcione en estos momentos adecuadamente, y como consecuencia de ello, en parte, la integración de Víctor esté resultando positiva?

Organizar un equipo de apoyo interno a la escuela y asegurar un buen funcionamiento del mismo no era una tarea fácil. En primer lugar no existía ninguna tradición dentro de nuestro sistema escolar, y los temores y suspicacias a tener un observador en el aula han sido y son constantes. En segundo lugar, la forma de pensar y de actuar de la mayoría del profesorado ordinario, con respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales, estaba fundamentada en la idea de que su educación era una cuestión de «especialistas» y, en consecuencia, se tendía a ver a este profesorado de apoyo como el profesorado específico de estos alumnos, y a considerar que el trabajo escolar se debería hacer mejor en las aulas de apoyo. Lo que hemos denominado en la *Figura 3*, la fase **separación**.

Además, las expectativas del profesorado hacia los alumnos con necesidades especiales eran bastante bajas y desajustadas y todo hacía pensar que estos alumnos requerirían mucha ayuda, por lo que se sentía que se necesitaban muchos apoyos.

Por último, como se ha comentado anteriormente, el Ministerio de Educación no proporcionó unas orientaciones que establecieran de forma prescriptiva cuáles debían ser las funciones de este profesorado de apoyo y su organización. Sin duda alguna, esta flexibilidad fue y es positiva para algunos centros y equipos, pero también lo fue y es negativa para otros, que no terminan de rentabilizar tan importante recurso y continúan organizando el apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales en el marco de lo que podríamos denominar enfoque rehabilitador e individualista²⁷.

El centro que estamos analizando no era una excepción a estas condiciones generales y, sin embargo, en un tiempo razonable (dados los parámetros de cualquier proceso de cambio) se han sabido organizar y, lo que es más importante, prestar una ayuda significativa a alumnos que, como Víctor, difícilmente hubieran tenido un progreso apreciable sin ella.

El análisis realizado muestra desde distintas perspectivas algunos de los **factores clave** que han tenido más incidencia en este proceso.

El primero que podemos señalar ha sido la **existencia de un equipo directivo, sensible al tema de la integración, que ha sabido trabajar para estructurar el centro y propiciar una participación de todo el profesorado**. Como consecuencia en buena parte de ello, el centro escolar ha dejado de ser la suma de veinticinco «escuelas unitarias», para convertirse en un equipo docente que intenta mejorar su acción educativa, para lo cual entiende que es necesaria una planificación y continuidad en el trabajo que realizan, lo cual sólo se consigue a través de una coordinación eficaz.

Otro factor a resaltar se relaciona precisamente con haber conseguido efectivamente esa **coordinación eficaz**. En efecto, todo el mundo reconoce *a priori* las ventajas de la coordinación, pero pocas veces se consigue que ésta sea eficaz en contextos que, por otra parte, no siempre son propicios (falta de tiempo, exceso de trabajo, etc.). Conseguir la eficacia relativa que muestra el centro (susceptible de mejorar, pero muy positiva si se compara con otros) se ha visto posibilitado, en primer lugar, por un **estilo de dirección** que no ha impuesto nada a nadie. El diálogo y la persuasión, han sido las estrategias

27. AINSCOW, M. y MUNCEY, J. (1990). *Meeting individuals needs*. Londres: Fulton Publisher.

dominantes. La mayoría de los profesores manifiesta que puede explicitar libremente sus opiniones, y cuando se discrepa, no se considera que eso sea negativo para la marcha del centro.

En segundo lugar, por efecto de una **estrategia**, en función de la cual se intenta ser operativos, y para ello las cuestiones a debatir por todo el centro en el claustro son debatidas y analizadas primeramente en el ciclo, de forma que el trabajo llega al gran grupo suficientemente conocido y preparado como para centrarse especialmente en la toma de decisiones. Cuando los temas son generales y trascienden a un ciclo (por ejemplo, la modalidad de apoyo), se han formado pequeños grupos que igualmente han preparado suficientemente el tema antes de hacerlo partícipe a todo el grupo. La eficacia trae eficacia, de forma que a medida que las reuniones y coordinaciones han servido realmente para conseguir avances (por ejemplo, para tener una programación didáctica general de todo el centro, o consensuar el papel de los apoyos), el profesorado ha estado más proclive a participar y revisar su trabajo.

Al mismo tiempo, **las metas que se han fijado han sido realistas**. No se ha pretendido ser ambiciosos, «cambiarlo todo y ya», sino que la prudencia y el convencimiento de que el cambio lleva tiempo parece haber presidido su trabajo. Sin embargo, no se ha dejado de **evaluar con regularidad su trabajo, sus aciertos y sus errores**, en un afán de continua superación. Han existido, por último, **canales adecuados de comunicación e información** que han contribuido a que nadie pueda sentirse excluido o al margen de las cuestiones a debatir.

Complementariamente con la búsqueda de la mayor eficacia posible en las tareas de coordinación y participación, podríamos decir también que el centro ha sabido **estructurar su incertidumbre**. En efecto, que nadie piense que este equipo no se ha enfrentado y se enfrenta con muchas dudas con respecto a cómo responder a las necesidades especiales de los alumnos del Programa de Integración y a cómo organizar de la mejor manera posible su acción educativa. Esa incertidumbre, sin embargo, ha sido vivenciada en cierta medida como un aliciente que les ha conducido, por ejemplo, a consolidar una actitud de **perfeccionamiento** y, por ello, a invertir muchas horas en su propia formación, en aquello que consideran que no dominan y es necesario para su trabajo. Como muestra de ello, en estos momentos la mayoría del claustro participa en el *Programa de Formación en Centros*. A través de él se está trabajando en dos grandes temas: el área curricular de Sociales por un lado y todo lo que supone las necesidades educativas especiales por otro. Si bien es cierto que al principio buena parte de los tutores interesados estaban en el primer grupo y todos los del equipo de apoyo en el segundo, poco a poco se ha ido produciendo la «simbiosis» que hemos comentado; ahora, parte de los apoyos participan en el grupo de Sociales, asegurando la preocupación y perspectiva de las necesidades especiales en los temas pertinentes, y parte de los tutores trabajan en las cuestiones que debate el grupo de las necesidades especiales.

Un factor constante en este centro, y que sin duda ha contribuido también a facilitar la relación y coordinación entre profesores con vistas a ajustar mejor su acción docente en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, ha sido la existencia de un **buen clima de relaciones sociales** entre la mayoría del claustro y, en consecuencia, la existencia de un contexto de trabajo agradable. El trabajo del profesorado de apoyo (al igual que la coordinación de los tutores entre sí), obliga una y otra vez a una relación constante, que debe ser profesional pero que también es social. Si esta relación está mediada por afectos negativos (indiferencia, desconfianza, rechazo...), es muy difícil que aquélla resulte satisfactoria. En este caso, la constante parece ser la de unas relaciones positivas entre la mayoría del claustro que, sin duda, han facilitado que se hayan podido analizar y tomar decisiones relevantes respecto a cuestiones como la modalidad de apoyo o las estrategias y contenidos educativos apropiados para este o aquel alumno del Programa de Integración.

Por lo que respecta al propio equipo de apoyo, ha de destacarse que es un **grupo con credibilidad** entre sus compañeros; esto es, que han demostrado estar suficientemente cualificados y tener capacidad para realizar la tarea que tenían encomendada. Han sabido ofrecer seguridad a los alumnos y ofertar, sin imponer, colaboración, ayuda y apoyo a los tutores. Entre sí también han funcionado coordinadamente y se han ayudado, lo que ha reforzado su capacidad de actuación y el peso de sus argumentos. Sin duda, el hecho de que la directora forme parte de este equipo ha contribuido a que su trabajo tenga la consideración y relevancia que merece.

Pero también ha tenido un papel muy valioso la figura del **orientador**. Parece especialmente relevante el hecho de que ha sabido **sistematizar la forma de realizar las demandas** por parte del profesorado a los apoyos, implicándolos en el análisis de las necesidades del alumno y en la respuesta educativa más adecuada que de ellas se deriva. Además, ha contribuido a mantener la estrategia de reuniones periódicas y a que se recojan por escrito los acuerdos tomados, así como que éstos se vayan incorporando a la Programación general del centro.

El trabajo del equipo de apoyo y de sus tutores ha ido teniendo un efecto positivo sobre Víctor (teniendo en cuenta, no obstante, que no era un alumno con graves dificultades para aprender) y, a medida que este efecto se ha ido apreciando y consolidando, ha contribuido decididamente a cambiar las **expectativas del profesorado**, que ahora piensa que puede hacer mucho más por él (y posiblemente por otros también) que cuando empezó su escolarización; de hecho, ahora están más pendientes de sus aprendizajes, le animan y estimulan más y, lógicamente, Víctor está más motivado. En definitiva, **el propio progreso de Víctor ha sido un factor de peso** a la hora de mantener una actitud positiva y una motivación entre el profesorado. Romper entre el profesorado el círculo de las «profecías autocumplidas», (como este alumno es «deficiente», no puede aprender: como no puede aprender, no merece la pena hacer mucho esfuerzo en enseñarle; como no se le enseña, termina efectivamente por no aprender) deviene entonces un factor clave en los procesos de integración escolar.

Lógicamente, resulta difícil establecer una jerarquía y peso entre todos estos factores y ver cuáles son los que más han contribuido a propiciar esta situación. Sin duda, la mayor parte de ellos están interrelacionados y seguro que se ha producido una influencia recíproca en muchos casos; no obstante el esquema que se presenta a continuación (*Figura 4*, pág. 31) pretende reflejar gráficamente de qué manera han podido ir apareciendo en el tiempo y cómo han ido incidiendo unos en otros hacia la consecución de un equipo de apoyo eficaz.

Colegio de Madrid

DESCRIPCIÓN

El punto de partida...

David tiene 14 años y se encuentra escolarizado, durante el presente curso 1991-92, en 7.º de E. G. B. en el Colegio Público Ortega y Gasset de Leganés (Madrid).

El colegio se encuentra en un barrio de esta localidad cercana a Madrid que cuenta con una población de casi 200.000 habitantes. Se trata de una zona eminentemente industrial y comercial, próxima a un polígono industrial que cuenta con un buen nudo de

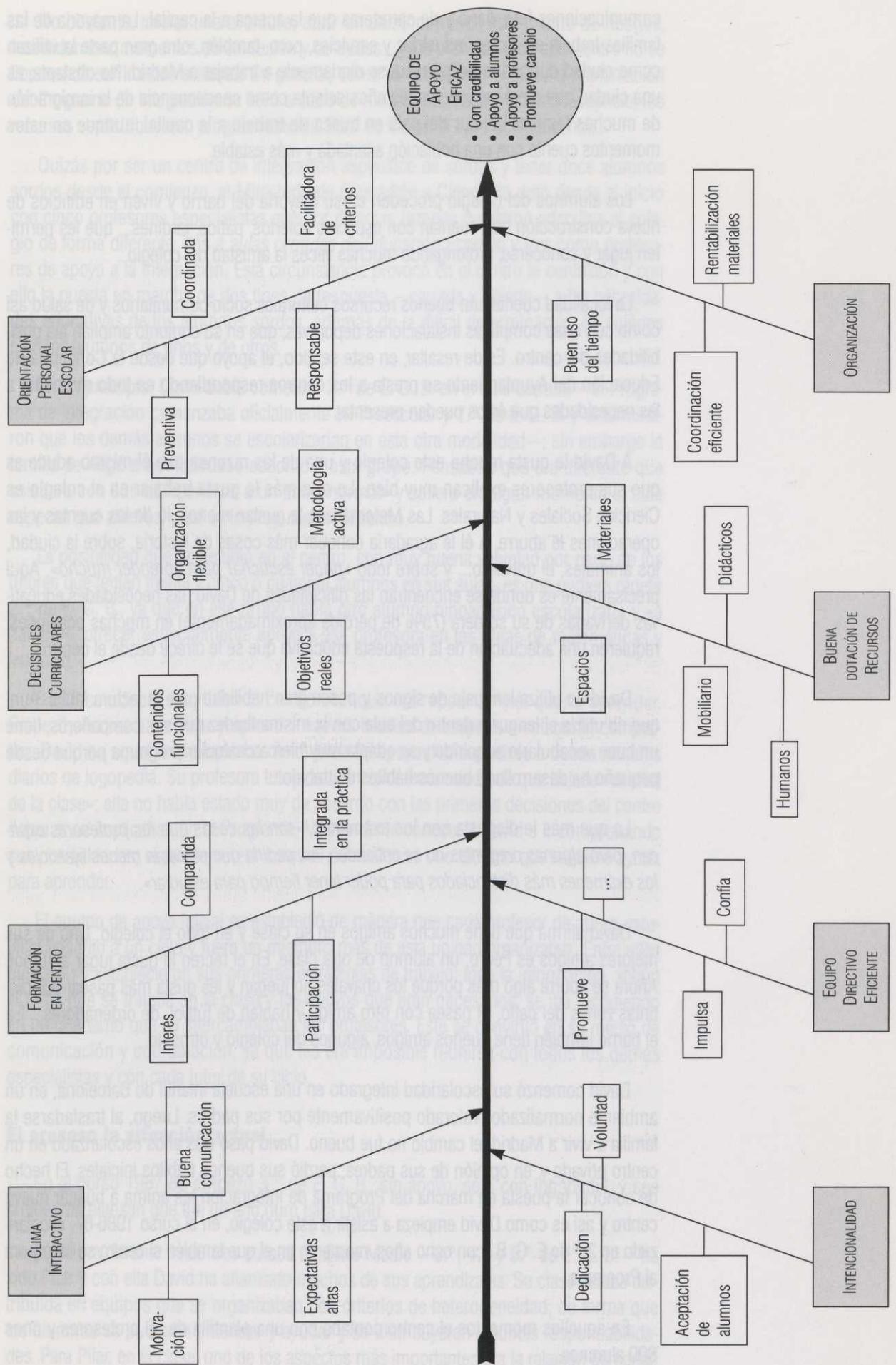


Figura 4. Esquema resumen de los factores que han favorecido la consolidación de un equipo de apoyo eficaz en el Colegio de Asturias.

comunicaciones ferroviario y de carreteras que la acerca a la capital. La mayoría de las familias trabaja en dichas industrias y servicios, pero, también, otra gran parte la utilizan como ciudad dormitorio desplazándose diariamente a trabajar a Madrid. No obstante, es una ciudad que creció mucho en los años setenta como consecuencia de la inmigración de muchas familias del sur del país en busca de trabajo a la capital, aunque en estos momentos cuenta con una población asentada y más estable.

Los alumnos del colegio proceden en su mayoría del barrio y viven en edificios de nueva construcción que cuentan con espacios abiertos, patios, jardines... que les permiten jugar y conocerse, prolongando muchas veces la amistad del colegio.

La localidad cuenta con buenos recursos culturales socio-comunitarios y de salud así como con unas completas instalaciones deportivas, que en su conjunto amplían las posibilidades del centro. Es de resaltar, en este sentido, el apoyo que desde la Concejalía de Educación del Ayuntamiento se presta a los centros respondiendo en todo momento a las necesidades que éstos puedan presentar.

A David le gusta mucho este colegio y una de las razones que él mismo aduce es que sus profesores explican muy bien. Lo que más le gusta trabajar en el colegio es Ciencias Sociales y Naturales. Las Matemáticas le gustan menos, lo de las cuentas y las operaciones le aburre. A él le agradaría conocer más cosas de historia, sobre la ciudad, los animales, el universo... y sobre todo *«poder escuchar para aprender mucho»*. Aquí precisamente es donde se encuentran las dificultades de David: las necesidades educativas derivadas de su sordera (75% de pérdida aproximadamente) en muchas ocasiones, requieren una adecuación de la respuesta educativa que se le ofrece desde el centro.

David no utiliza lenguaje de signos y posee gran habilidad para la lectura labial. Aunque no utiliza el lenguaje dentro del aula con la misma fluidez que sus compañeros, tiene un buen vocabulario adquirido y se adapta muy bien a cualquier programa porque desde pequeño ha desarrollado buenos hábitos de trabajo.

Lo que más le disgusta son los exámenes, *«son las cosas que los profesores explican, pero algunas preguntas no se entienden, les pediría que pusieran menos ejercicios y los exámenes más distanciados para poder tener tiempo para estudiar»*.

David afirma que tiene muchos amigos en su clase y en todo el colegio. Uno de sus mejores amigos es Pedro, un alumno de otra clase. En el recreo le gusta jugar al fútbol. Ahora se aburre algo más porque los chavales no juegan y les gusta más pasear por distintas zonas del patio. Él pasea con otro amigo y hablan de fútbol, de ordenadores... En el barrio también tiene buenos amigos, algunos del colegio y otros no.

David comenzó su escolaridad integrado en una escuela infantil de Barcelona, en un ambiente normalizador valorado positivamente por sus padres. Luego, al trasladarse la familia a vivir a Madrid, el cambio no fue bueno. David pasó dos años escolarizado en un centro privado y, en opinión de sus padres, perdió sus buenos hábitos iniciales. El hecho de conocer la puesta en marcha del Programa de Integración les anima a buscar nuevo centro y así es como David empieza a asistir a este colegio, en el curso 1986-87, escolarizado en 2.º de E. G. B., con ocho años, momento en el que también el centro se incorpora al Programa.

En aquellos momentos el centro contaba con una plantilla de 29 profesores y unos 800 alumnos.

No obstante, iniciar una aventura, abrir un camino, nunca está exento de riesgos, incertidumbre, momentos de confusión y de dudas... y los profesores de este centro no se libraron de sufrir estos avatares. En general, como ya hemos comentado, la implantación del Programa de Integración se llevó a cabo de manera paulatina y, en consecuencia, los recursos se distribuyeron progresivamente. Pero no fue así el caso de este centro.

Quizás por ser un centro de integración específico de sordos y tener doce alumnos sordos desde el comienzo, el Ministerio de Educación y Ciencia lo dotó desde el inicio con cinco profesores especialistas que por diversas razones quedaron adscritos al colegio de forma diferente, dos a *aulas cerradas de Educación Especial* y tres como profesores de apoyo a la Integración. Esta circunstancia provocó en el centro la confusión y con ello la puesta en marcha de dos tipos de respuesta —cerrada y abierta— a las necesidades educativas de los alumnos sordos, además de la difícil determinación de quiénes eran los alumnos de unos y de otros.

En un principio, David debía comenzar 3.º de E. G. B. en el aula cerrada —el Programa de Integración comenzaba oficialmente en Preescolar y 1.º de E. G. B. y determinaron que los demás alumnos se escolarizarían en esta otra modalidad—; sin embargo la familia se negó a que quedase adscrito a este grupo. Pensaban que era diferente que asistiera con sus compañeros a un aula «normal» y saliera en algún momento al aula especial que al revés, y así se lo propusieron al centro.

La posibilidad que se decidió en el centro, con muy buena voluntad por parte de los tutores que tenían treinta y cinco o cuarenta alumnos en sus aulas, es que pudiera repetir 2.º de E. G. B., ya que en ese grupo había otro alumno hipoacúsico escolarizado y «a cambio», ofrecer especialmente apoyo a esa profesora en las áreas de matemáticas y lenguaje.

David se adaptó muy bien al centro. Aunque era repetir 2.º, él quería aprender. Empezó otra vez a recordar y aprender nuevos hábitos de respeto, a colaborar, compartir... David en aquel curso contaba con 1 hora de apoyo diario y veinte o treinta minutos diarios de logopedia. Su profesora tutora, al principio, tenía miedo de que bajase «el nivel de la clase»; ella no había estado muy de acuerdo con las primeras decisiones del centro sobre si se implicaban en el Programa. Más tarde, al conocer a David e ir comprobando sus posibilidades, el problema era como el de cualquier otro alumno que requiere ayuda para aprender.

El equipo de apoyo inicial se estableció de manera que cada profesor de apoyo estuviera adscrito a un ciclo y fuera un miembro más de esta unidad organizativa. Entre ellos buscaron y establecieron sus primeras estrategias de trabajo; toda la información, según el tema que se trataba en la clase y los apoyos que eran necesarios, se iba recogiendo en un cuaderno que se intercambiaban los profesores. Éste se convirtió en su medio de comunicación y coordinación, ya que les era imposible reunirse con todos los demás especialistas y con cada tutor de su ciclo.

El proceso la situación actual...

En el curso 1987-88 empezó 3.º de E. G. B., sin apoyo, sólo con logopedia, y sus profesores piensan que fue un año duro para David.

Su tutora durante estos tres cursos de Ciclo Medio —3.º, 4.º y 5.º de E. G. B.— ha sido Pilar y con ella David ha afianzado muchos de sus aprendizajes. Su clase estaba distribuida en equipos que se organizaban con criterios de heterogeneidad, de forma que los alumnos se pudieran entender y ayudar y se distribuyeran distintas responsabilidades. Para Pilar, en la clase, uno de los aspectos más importantes era la relación personal,

las actitudes, el compañerismo, la colaboración, que todos fueran iguales... Otro de sus objetivos en 5.º de E. G. B. fue trabajar de forma muy sistemática el lenguaje, ya que para estos alumnos iba a ser la puerta que les permitiese conseguir otros muchos y nuevos aprendizajes.

En estos cursos los compañeros ayudaron mucho a David. En opinión de la familia los profesores han creado un clima que permite esta ayuda y colaboración en las tareas: «*en este centro ha encontrado cariño, apoyo... y seguridad para preguntar lo que no sabe*».

Una de las necesidades que iban apareciendo en la puesta en marcha del Programa era la de tener los suficientes datos y capacidad de decisión como para ir tomando soluciones acertadas. La estrategia que buscaron fue la de la formación, y también tuvo respuesta por parte de la Administración. Los profesores se fueron especializando progresivamente: el primer año dos logopedas, el segundo otros dos, algunos profesores han hecho cursos de comunicación bimodal, de intérpretes de lenguaje de signos, etc. Luego, ellos mismos formaban a sus compañeros; también hicieron vídeos sobre algunas estrategias de trabajo en el aula como, por ejemplo, sobre cómo contar un cuento. Además, han participado en la creación de la Asociación de Sordos de Leganés y siempre han estado abiertos a cualquier tipo de colaboración.

Frente a esta apertura general del colegio hacia la integración surgieron ciertos recelos por parte de algunos profesores tutores que encontraban dificultades para que los profesores de apoyo entrasen en sus aulas. Por ello, en un principio la táctica fue no imponer nada y sólo se entraba en aquellas aulas donde se aceptaba. Sin embargo, el segundo año el equipo de apoyo, en el que se incluía ya el orientador, decidió que quien quisiera apoyo era con la condición de que éste se ofreciera **dentro del aula** del alumno en cuestión.

Otro de los temas que estaban claros era que la **coordinación** entre los **apoyos** y los **logopedas** era fundamental para el trabajo previo a la tarea de aula que se realizaba con los alumnos.

La decisión primera de que cada apoyo estuviera adscrito a un ciclo ha sido difícil de mantener y, poco a poco, va primando el tener en cuenta las necesidades de profesores y alumnos. Uno de los motivos para modificar este criterio de un apoyo por ciclo ha sido **garantizar la continuidad** del profesor de apoyo si el alumno cambia de tutor. También se intenta **compaginar horarios**, ver **las necesidades de cada alumno**; por ejemplo, en los casos en los que es necesario utilizar el lenguaje de signos, ver quién es el **profesor más adecuado**; respetar la **especialidad de cada uno** —tema importante en el Ciclo Superior— y la **experiencia con cada tipo de caso**.

El equipo de apoyo, en la actualidad y desde este año, lo componen seis profesores —cuatro logopedas, un profesor de pedagogía terapéutica y el orientador—. El equipo actúa indistintamente de su titulación, lo que preocupa es atender las necesidades del alumno. La movilidad se ha producido más en los tutores, aunque ahora la plantilla es casi definitiva.

Durante este tiempo **varias cosas han ido cambiando en el colegio** a distintos niveles.

La forma de trabajo de los tutores ha evolucionado, incluso los más estrictos han variado algún aspecto de su aula y se ha modificado la forma de tratar a los alumnos, el lenguaje y la forma de dirigirse a ellos, etc. El hecho de tener otro profesor dentro del aula ha hecho que los alumnos sean mejor juzgados, aunque todavía «al final el tutor es el que manda».

Con respecto a la **evaluación** se ha avanzado en el sentido de estudiar cada caso conjuntamente, profesores de apoyo y tutor, y establecer criterios de evaluación para cada alumno.

«También **ha cambiado el criterio un tanto rígido de “siempre dentro”**», dice Pilar, la profesora de David en Ciclo Medio, que ahora es profesora de apoyo. Desde su nuevo papel piensa que lo más importante es dar confianza y seguridad a los alumnos: «A veces los tutores queremos que sean igual que los demás y no pueden, muchas veces hay que sacarlos fuera del aula para tareas concretas y luego ya se podrá estar dentro».

Ella piensa que la organización de apoyo depende de cada alumno y de la actividad que se realiza en el aula. Si se planifica para que estos alumnos participen puede estar dentro, pero si no es así y el alumno tiene dificultades, es mejor fuera. Con estos alumnos hace falta trabajar mucho la lectura, vocabulario, la comprensión, etc. y la integración no es entrar o salir del aula, sino que el alumno participe o no en el trabajo con los demás.

Por lo que respecta a la **relación apoyo-tutor**, que en un momento determinado pudo ser distante y eran dos personas que trabajaban cada uno con sus métodos, poco a poco se ha ido flexibilizando y ya no es el tutor el único que toma decisiones en el aula. La figura del profesor de apoyo ha servido para abrir el aula y para que muchas decisiones se tomen conjuntamente. Y además, los profesores tutores están ahora más satisfechos que antes. El profesor de apoyo aporta nuevos métodos, se comparte la soledad del tutor en su aula y se descarga parte de su responsabilidad.

Según Miguel, David es el alumno que más ayuda ha requerido del profesor de apoyo y que mejor ha interpretado el papel de este profesor. Es capaz de reconocer el momento en que puede «perder» algo colectivo que se esté trabajando en su aula para dirigirse a su profesor de apoyo y requerir ayuda.

El **horario** de David durante el curso 1991-92 ha sido el siguiente:

HORARIO DE DAVID

Curso 1991/92

HORAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9 a 10 h	Matemáticas	Lengua * Apoyo	Matemáticas	Lengua * Apoyo	Matemáticas * Apoyo
10 a 11 h	C. Sociales * Apoyo	Matemáticas * Apoyo	Lengua * Apoyo	C. Naturales	Educ. Física * Apoyo
11,30-12,30	Lengua	Educ. Física	C. Sociales * Apoyo	Inglés	Inglés
3 a 3,45 h	Plástica	C. Sociales	C. Naturales * Apoyo	C. Sociales	Inglés
3,45 a 4,30 h	Música Logopedia (fuera)	Biblioteca	Educ. Física	Ética	Laboratorio

* Momentos en los que David recibe apoyo.

Con asterisco (*) se señalan las horas en las que Miguel, su profesor de apoyo, presta apoyo a David en el aula —aproximadamente el 38% del tiempo que David permanece en el colegio—. Para que esto haya sido posible se ha establecido un intercambio continuo de información (aspecto que se cuida con esmero en el centro), aunque no sea de forma sistemática, referente a las distintas actividades que se van a realizar en el aula.

Como hemos visto, David en la actualidad recibe unas siete u ocho horas de apoyo y, prácticamente, siempre dentro del aula. Para él es suficiente, pero sin duda, otros alumnos necesitarían mucho más tiempo, cosa que no siempre es posible.

Ahora puede seguir el ritmo de la clase y el apoyo que recibe suele estar centrado en el mismo currículo que sus compañeros. La ayuda que le ofrece Miguel, su profesor de apoyo, según va conociendo la programación del aula, consiste en incidir en los aspectos más importantes de las tareas, asegurarse de que va adquiriendo aquellos objetivos que le servirán de base para otros nuevos aprendizajes y facilitarle la comunicación en aquellos momentos en los que David no comprende alguno de los aspectos que se están trabajando en su aula. Otros años salía más, ha ido pasando de estar integrado aproximadamente el 85% del tiempo, a estar siempre con sus compañeros dentro del aula.

Para David, generalmente, no es necesario utilizar lenguaje de signos; únicamente a veces explicarle vocabulario nuevo. En cursos anteriores sí hubo que adaptarle algunas áreas. Aunque tiene un año más que su grupo de referencia, está muy adaptado y tiene mucho interés y motivación.

Su grupo-clase de referencia cuenta con veintitrés alumnos, de los cuales, otros dos también son del Programa de Integración y tienen distintos tipos de sordera. El grupo se formó cuando los alumnos llegaron al centro, en Preescolar, y ya no se ha modificado. Cuando el centro empezó a funcionar había tres grupos por curso; de esta estructura sólo quedan los grupos de 7.º —donde está David—. Ahora la pirámide se ha invertido, hay más grupos en los cursos altos que en los bajos.

David tiene buena lectura comprensiva. A veces, al leer oralmente en clase, se pone nervioso y puede omitir algo. En este sentido, él es consciente de sus «fallos» y, por ejemplo, se ha buscado algunas estrategias para hablar en público como ser muy sintético en sus comunicaciones. En los controles y trabajos escritos suele responder con mucha seguridad. En las áreas que más le gustan, casi siempre está por encima de la media de su clase en conocimientos. En opinión del orientador, hay más motivación por parte de los alumnos sordos por aprender que por parte de los otros chavales; están más estimulados desde pequeños, los padres también se preocupan más y, en general, se les ayuda más que a los otros.

Es interesante señalar que con los alumnos en general se trabajó el tema de la integración, se les explicó cómo poderse comunicar con sus compañeros sordos, cómo eran, cuáles eran sus problemas, etc... Al principio existía por parte de todos una actitud «caritativa» con el sordo: «¡Fíjate lo que ha hecho el sordo hoy!»; ahora se le ve un alumno como otro cualquiera. Los profesores han rechazado hacer nuevas jornadas para tratar el tema: «Existe buena aceptación, todos conocen a los alumnos sordos y eso supondría etiquetarlos más». El orientador piensa que hay mucha espontaneidad y libertad para preguntar: «¿cómo le digo esto a...?», y que en la convivencia diaria es donde han aprendido a comportarse con ellos.

En general, la convivencia entre los alumnos del centro es muy buena y no hay problemas de disciplina. Estos temas se trabajan sistemáticamente y existe un control también por parte de los propios alumnos.

Aunque no de forma muy sistematizada, y dependiendo más de cada profesor de apoyo, con los padres de los alumnos sordos también se ha trabajado y hay más seguimiento que con los padres de los otros alumnos; se les prepara trabajo para vacaciones, se les explica cómo trabajar con sus hijos, se tienen más entrevistas, se les pone en contacto con otras instancias, se les remite a la escuela de padres de alumnos sordos, a clase de lenguaje de signos, etc.

Hasta aquí este caso nos permite, entre otros aspectos, apreciar la evolución de un factor relevante en el buen funcionamiento de un equipo de apoyo: la **claridad en cuanto al grado en el que se comparten**, por parte de tutores y apoyos, **las funciones y los criterios de actuación** de éstos.

A modo de representación gráfica podemos imaginar el proceso seguido por el centro en este sentido (*Figura 5*), en la conciencia de que debe interpretarse como una aproximación descriptiva y cualitativa.

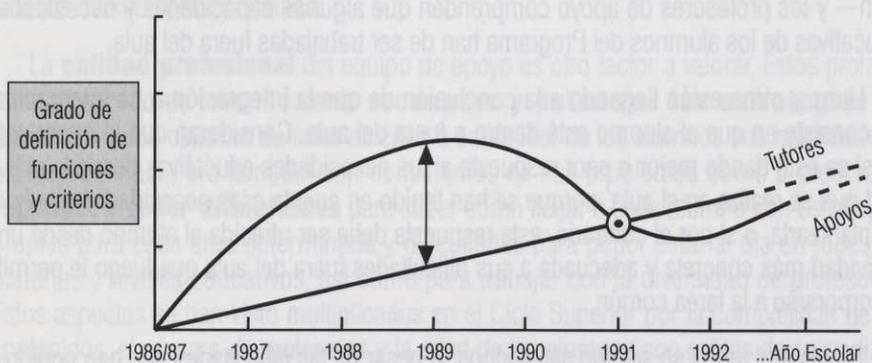


Figura 5. Evolución del Colegio de Madrid en cuanto a acuerdos sobre la definición del sistema de apoyo.

En un principio, como hemos visto, el equipo de apoyo —o más bien, alguno de sus miembros que lo tenía más claro— definieron rápidamente y con seguridad sus funciones y sus tareas (trabajar siempre dentro del aula, cerrar el aula de educación especial, todos los alumnos que presenten dificultades son del Programa de Integración...). Podemos observar en la curva el máximo que se alcanza en un tiempo relativamente corto.

Entre los tutores se creó la inquietud, pero tuvieron que «sufrir» sus miedos, recelos e inseguridades. Poco a poco el conocimiento de los alumnos les iba demostrando que tenían dificultades como las podían tener otros alumnos y que por ello no eran más problemáticos. Se dieron cuenta de que las técnicas o estrategias que utilizaban los profesores de apoyo también les servían a ellos y fueron incorporándolas... Se establecieron agrupamientos flexibles; en algunas áreas se empezó a utilizar una metodología activa, trabajando los contenidos de manera funcional y organizando las actividades en un aula convertida en taller.

Al inicio las posturas en contra fueron claras, pero no obstante, se asumía lo que dije-se la mayoría.

La dinámica tan fuerte que se creó en un principio era difícil de romper por los profesores nuevos que se incorporaban al equipo de apoyo y por los tutores que podían no estar de acuerdo, por lo menos en ir tan deprisa. En la gráfica se ha pretendido explicar

con ese distanciamiento que se produce en los primeros años entre el camino recorrido por el equipo de apoyo y el de los profesores tutores.

Poco a poco los tutores, en una progresión que en la gráfica hemos representado de forma lineal, han ido superando esa inseguridad y dificultades del inicio y han ido aproximándose a la visión de los profesores de apoyo sobre estos alumnos —ellos tenían otra formación, y otra información sobre estos alumnos—. Por su parte el equipo de apoyo como tal también ha cambiado, algunos de sus miembros se han sustituido por otros, ello les ha obligado a tener que consensuar sus criterios y a que éstos sean más realistas, más cercanos a los de los tutores... En la gráfica se representa un momento de encuentro de las dos líneas.

Ahora lo que se está consiguiendo por parte de ambos es tener criterios más ajustados y realistas que al principio, más consensuados por todos... y se ve un acercamiento de posturas entre tutores y profesores de apoyo.

En la actualidad están llegando a un equilibrio: los tutores piden que se trabaje más dentro del aula —en la gráfica se ve cómo ellos siguen su trayectoria recta de evolución— y los profesores de apoyo comprenden que algunas capacidades y necesidades educativas de los alumnos del Programa han de ser trabajadas fuera del aula.

Unos y otros están llegando a la conclusión de que la integración o no integración, no consiste en que el alumno esté dentro o fuera del aula. Consideran que lo importante es si se está dando mejor o peor respuesta a sus necesidades educativas desde la actividad que se realiza en el aula, porque se han tenido en cuenta esas necesidades a la hora de plantearla, o si por el contrario, esta respuesta debe ser ofrecida al alumno desde una actividad más concreta y adecuada a sus dificultades fuera del aula que luego le permita incorporarse a la tarea común.

En general todos se sienten satisfechos. A pesar de las dificultades que han podido ir encontrando, la integración de estos alumnos les ha permitido trabajar de otra manera, en torno a un Proyecto amplio y abierto y con materiales de otro tipo (ordenadores, vídeos...). El hecho de tener una *ratio* profesor-alumno más reducida, les ha facilitado establecer agrupamientos flexibles y convertir algunas aulas en *talleres*; así, por medio de una metodología activa, pueden trabajar los contenidos de manera funcional y planificar actividades diversas y globales en las que tengan cabida todos los alumnos. La coordinación entre todos los recursos humanos que inciden en los alumnos se ha hecho una realidad. Y un dato que a ellos les hace pensar que este es un buen centro y que la integración funciona es que cada año las solicitudes de escolarización en el colegio aumentan.

EVALUACIÓN

Este análisis nos permite reconocer algunos factores que han sido determinantes en este proceso hacia un equipo de apoyo eficaz y que han contribuido no sólo a que la integración de David sea un éxito, sino también a que el centro haya mejorado su calidad de enseñanza y la respuesta que ofrece a todos los alumnos.

Desde el inicio hubo **claridad** y se hicieron **explícitas las intenciones, criterios**, incluso algunas estrategias de funcionamiento **del equipo de apoyo** (trabajar siempre dentro del aula, establecer coordinación por medio de un diario de información...). La figura del profesor de apoyo se definió —mejor o peor, más o menos de acuerdo con los tutores— desde un principio. Esto, que en un inicio pudo dar sensación de imposición o falta de flexibilidad, ha servido a la larga para tener algo sólido sobre lo que poder evaluar, establecer ajustes y efectuar replanteamientos.

Así, la figura del profesor de apoyo se ha ido redefiniendo y ahora se reconoce tan importante como el tutor incluso intercambiando sus papeles en algunas ocasiones, de manera natural, si es necesario.

Si David es un alumno que ha interpretado bien la figura del profesor de apoyo es porque también **sus profesores le han enseñado a comprender su figura y se le han definido con claridad** —su profesor de apoyo cuida de dejar muy claro con su tutor y con David cuál va a ser su papel, en qué aspectos va a intervenir y en cuáles no, etc.—.

Otro factor que ha estado presente es la **coordinación**. Entre el equipo de apoyo la comunicación, el intercambio de información y el trabajo en equipo ha sido **una constante**, estableciendo sistemáticamente una tarde a la semana de reunión para poner en común sus dudas, sus planteamientos. Lo mismo ha sucedido entre cada profesor de apoyo y los tutores de los alumnos a los que prestaba una atención directa. En general, en el centro la coordinación ha sido un aspecto valorado y, de forma más o menos sistemática, el tema de la integración ha estado presente en las reuniones de ciclo y de centro.

Es de señalar, de igual modo, la coordinación que el centro ha establecido con el exterior —equipos, Centro de Profesores, otros colegios, instituciones... otros países— de la que el orientador, como miembro del equipo de apoyo, y el director del centro han sido los máximos responsables.

La **calidad profesional** del equipo de apoyo es otro factor a valorar. Estos profesores han sabido en todo momento **reconocer y potenciar las estrategias de David**, han sido capaces de estar abiertos a saber leer de los alumnos sus habilidades y a desarrollarlas. Pero también son conscientes de sus problemas como profesores y **reconocen tener dificultades** para saber cómo llegar a cada alumno con estrategias propias para cada área determinada y dificultades para poder estar al día en todas las materias y niveles educativos, así como para trabajar con la diversidad de profesores. Estos aspectos se han visto multiplicados en el Ciclo Superior por la complejidad de los contenidos, el número de profesores y la edad de los alumnos con estilos de aprendizaje ya bastante consolidados.

La formación en la que se ha implicado el equipo de profesores de apoyo y por añadidura todo el centro, que puede parecer demasiado específica, ha sido el factor que les ha servido, en este sentido, para poderse comunicar con alumnos y familias —unos diez profesores han recibido formación sobre logopedia, lenguaje de signos—, puesto que se trataba de cubrir la necesidad más grande del centro: la comunicación con los alumnos sordos.

La experiencia con estos alumnos y la formación ha favorecido un **cambio en las estrategias de los tutores para trabajar en el aula**. Se ha producido un aprendizaje y una toma de conciencia de estrategias que favorecen la comunicación visual y lo que en un principio pudo ser más planificado ahora ya se hace casi de forma «inconsciente», lo cual beneficia a todos los alumnos; en lugar de presentar verbalmente un tema, se utiliza un cartel; para algunas tareas se cambia el vídeo por transparencias; se manejan mucho más los esquemas; se cuida el vocabulario; las estructuras sintácticas de las frases, etc.

En este sentido los profesores de apoyo colaboran con los tutores estableciendo estrategias de trabajo conjunto: actividades a plantear cuando entran en el aula para aprovechar esos tiempos, cómo trabajar con distintos materiales (diapositivas, mapas, etc.).

Este trabajo en equipo del profesor de apoyo y tutor ha favorecido lo que ellos llaman la **«desfiguración del tutor»**; el tutor ha pasado de ser «el que manda en el aula» a compartir entre los dos esta tarea y buscar estrategias concretas de trabajo en común. La **responsabilidad** de los alumnos del Programa de Integración, igualmente, ha pasado de ser de los apoyos a ser **compartida** por los tutores, asumiéndolos ambos como alumnos propios.

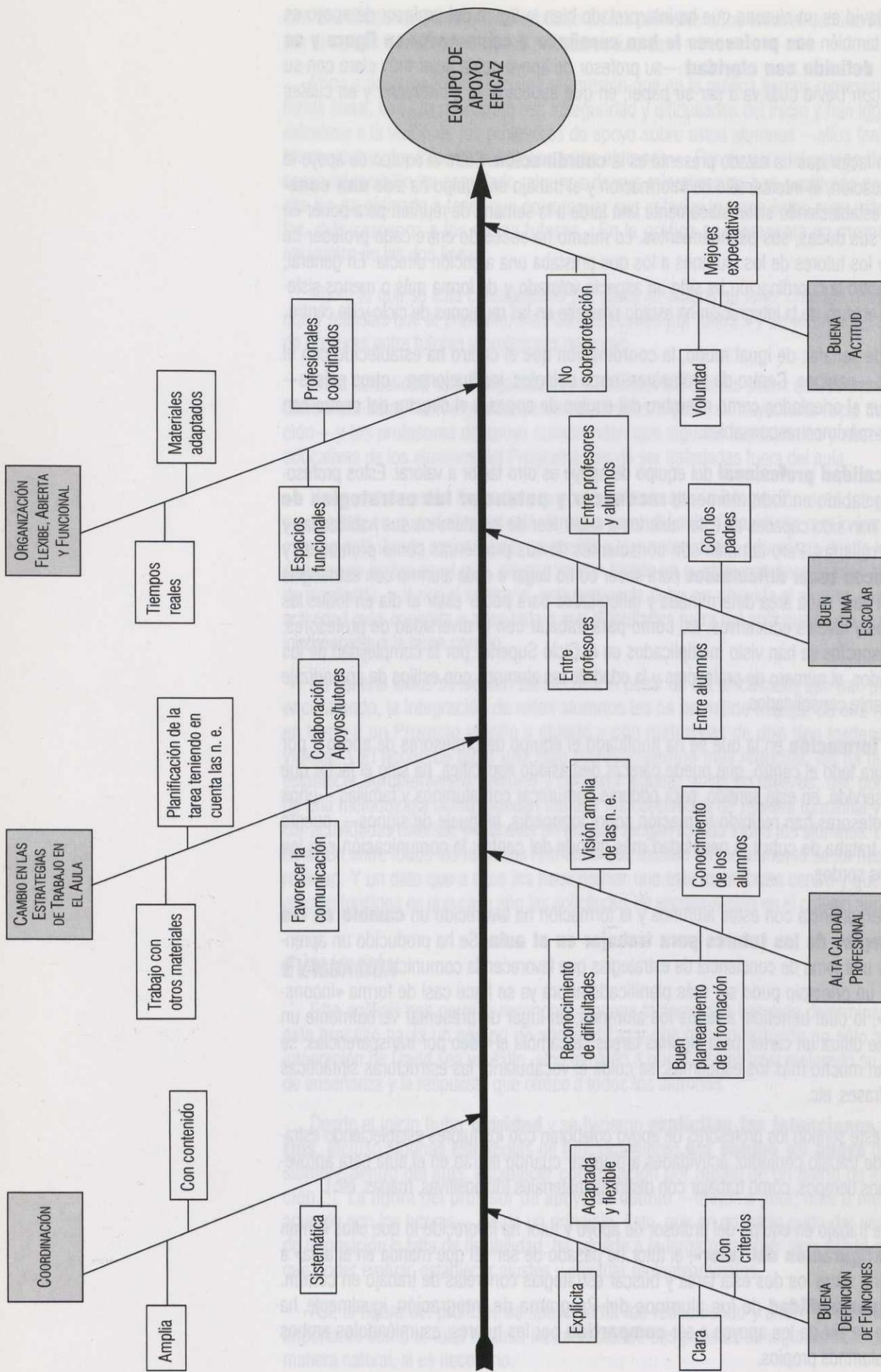


Figura 6. Factores que configuran un equipo de apoyo eficaz en el colegio de Madrid.

Un aspecto fundamental ha sido el clima que han creado los profesores entre los alumnos en el aula para comprenderse, compartir, saber cómo comunicarse, trabajar las actitudes, los valores. El **clima de colaboración y trabajo en equipo entre los alumnos** figura entre los objetivos de centro y siempre ha sido importante para los tutores, factor que ha contribuido positivamente en la organización de las tareas de apoyo.

La **actitud que ha habido hacia David** desde profesores y compañeros ha sido decisiva. **No ha habido sobreprotección**, aunque tratado con cariño, se ha valorado mucho lo que iba realizando y se ha creído en él, en lo que era capaz de realizar.

En el centro, en general, se ha producido un **cambio de conciencia** de todo el profesorado y en las **actitudes** hacia los alumnos con necesidades educativas especiales; se ha producido un cambio en el punto de mira. Al principio «no había otros alumnos dentro del aula», ahora se han «desangustiado» y son otros alumnos más. De la misma manera, el hecho de tener otro profesor dentro del aula ha hecho que, en general, todos los alumnos sean mejor juzgados, se cambie la forma de dirigirse a ellos, los métodos del aula, etc.

Este **clima de colaboración y comprensión** no sólo se ha tenido en cuenta con los alumnos sino también **entre el profesorado**. El orientador y el equipo directivo han sido conscientes de que en un principio pudieron existir tensiones, incluso se pudo forzar a personas a tomar decisiones no muy compartidas como pudo ser abrir el aula de Educación Especial, abrir las aulas a los profesores de apoyo.

Poco a poco, fundamentalmente desde el equipo directivo y bajo el buen clima de relación social que siempre ha existido entre todos los profesores, se ha tratado de implicar a todos en decisiones y tareas, incluso pensando algunas estrategias como trabajar primero lo que puede unir y luego lo problemático cuando se sabe que puede haber tensiones. Entre todos han creado el clima para que el cambio sea posible y ahora cuentan con un lenguaje común.

Asimismo la **buena relación que se ha establecido con la familia** es otro factor a destacar. La **comunicación** que existe es **continua**, desde el principio los profesores han ido informando a los padres de los temas que iban a trabajar, les proporcionan fichas y tareas para trabajar en casa y se reúnen sistemáticamente (cada siete o quince días) o de manera informal muchos días, cinco minutos, a la entrada o salida del colegio.

Sin duda, el haber contado con más recursos no es un factor más que se pueda destacar por sí solo como motor de cambio, pero sí la forma en que este centro **ha organizado** estos **recursos**, tanto materiales, como didácticos y humanos, destacando el rol que han otorgado a profesores de apoyo y orientador. Esta estructuración ha facilitado su tarea cotidiana y ha contribuido de manera decisiva a que la integración sea una realidad.

El esquema presentado en la página anterior representa la forma de incidir todos estos factores comentados en la configuración de un equipo de apoyo eficaz (*Figura 6*).

— El cambio lleva tiempo.

— El cambio puede crear confusión.

— El cambio puede hacer...



Segunda parte

Estrategias para el desarrollo del trabajo del profesorado de apoyo en los centros del programa de Integración

El desarrollo de un buen equipo de apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales apunta, una y otra vez, al hecho de que es necesario cambiar, ajustar de forma continuada determinados aspectos como pueden ser algunas decisiones organizativas y espacios o la propia forma de trabajo de los tutores en el aula; la forma de remitir las demandas del profesorado tutor a los de apoyo y los criterios de éstos para atenderlas; el propio trabajo de este profesorado (más dedicación a la ayuda a los propios profesores tutores, más participación en la estructura del ciclo, etc.).

Subyaciendo a todas estas decisiones está, por tanto, la idea de **cambio**. ¿Y qué es lo que se sabe sobre los procesos de cambio? ¿Puede este conocimiento ayudarnos en la tarea de organizar mejor el trabajo del profesorado de apoyo de un centro?

Afortunadamente existe un importante cuerpo de conocimientos sobre el funcionamiento de los procesos de cambio educativos (Fullan, M., 1991)²⁸ e, indudablemente, ello resulta de capital importancia para enfrentarse mejor a las preocupaciones que ahora tenemos.

De modo sintético podría decirse que la experiencia y la investigación sobre los procesos de cambio ha puesto de manifiesto lo siguiente:

- Aprendizaje y cambio son procesos homólogos.
- El cambio es el resultado de un proceso y no de hechos aislados.
- El cambio lleva tiempo.
- El cambio puede crear confusión.
- El cambio puede herir.

28. FULLAN, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press.

Capítulo 5:
El cambio
y sus reglas

Capítulo 6:
La planificación
del cambio

Al señalar que el aprendizaje y el cambio son procesos homólogos que se van construyendo se quiere poner de relieve que, para la puesta en marcha y dinamización de los procesos de mejora personales o grupales, resulta un buen marco de referencia lo que sabemos sobre el aprendizaje. En este sentido, ¿cuáles son las condiciones que ayudan a las personas a aprender? Partir de lo que ya se sabe, progresión adecuada, motivación, refuerzo constante... Estos principios que conocemos y sabemos aplicar con certeza en la enseñanza de nuestros alumnos serán de indudable valor a la hora de pensar cómo mejorar la coordinación de un equipo de apoyo con sus tutores o cómo conseguir un mejor funcionamiento grupal como equipo docente.

Cuando se está hablando de nuevas formas de organizar el apoyo a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, con todas las implicaciones que se han apuntado en los capítulos precedentes, es evidente que se está hablando de procesos y no de hechos concretos y aislados en el tiempo ni, por tanto, de situaciones que puedan cambiar de la noche a la mañana. A la hora de enfrentarse a tales procesos con garantías de éxito es importante ser conscientes de que se requiere tiempo, especialmente para ir asimilando y aprendiendo las nuevas ideas, estrategias y habilidades concretas que pueden ser necesarias, como por ejemplo, compartir el aula, programar conjuntamente para tener bien presentes las necesidades especiales de determinados alumnos, etc. De esta forma cada cual podrá ir personalizando y dando sentido a esas nuevas prácticas. Las propuestas de temporalizaciones que cada profesor se hace para sí, o las que se plantean colectivamente, cuando son poco realistas pueden generar ansiedad y reacciones negativas con respecto a la tarea.

Por otra parte, no se debe olvidar que al hablar de la naturaleza del cambio en las escuelas, se está hablando también de sus efectos sobre las personas. Hacer cambios requiere asumir riesgos, tal vez hacer algo nuevo que antes se había rechazado, y ver ahora como eficaces algunas de las acciones que durante años se han realizado habitualmente. En definitiva, el cambio puede herir o perturbar la autoestima del profesorado en determinados momentos del proceso. Ser conscientes de ello y tratar de minimizar estas reacciones es uno de los requisitos para conseguir las condiciones que hagan posible un trabajo eficaz de apoyo a los alumnos con necesidades especiales.

Hay que tener en cuenta que cuando se planifican los procesos de cambio, lo que positivamente suena coherente (...«primero hay que asumir el tema de las necesidades especiales en el Proyecto Curricular», «...luego hay que cambiar los momentos y temas de coordinación con los tutores...», y «por último tenemos que...»), puede más tarde chocar en la práctica con la experiencia acumulada durante años, con las preferencias y prejuicios de cada cual, y con la necesidad de coordinar caracteres y personalidades diferentes, de forma que el proceso de clarificación y aceptación profunda resulta más complejo de lo esperado.

Es cierto, entonces, que la **planificación** es un aspecto central de los procesos de cambio, pero también es cierto que no es una tarea sencilla y sin obstáculos. La planificación debe ser percibida como una forma de introducirse en procesos de mejora, nunca como algo que va a hacer más difícil la práctica.

Tal vez una de las dificultades más importantes a las que debe hacer frente todo proceso de cambio es la **falta de comprensión sobre el propósito** del mismo que algunos o muchos profesores pueden experimentar. Una forma distinta de organizar el trabajo del equipo de apoyo, supone necesariamente que todos tengan una idea razonable de lo que implica, cuál es su propósito y por qué. Y en este sentido, debemos huir de darnos por satisfechos con una aparente y tal vez superficial comprensión de lo que se pretende (por ejemplo, las que pueden producirse cuando el tema se plantea sin tiempo suficiente, en un claustro en el que no están todos los implicados presentes, etc.), para evitar que a corto plazo, lo que parecía unanimidad, se convierta en duda o rechazo por parte de algunos.

El entusiasmo y la claridad de ideas de quien lidere un proceso de cambio no debe conducir a ser insensibles a las necesidades de los profesores a los que se pretende implicar en el cambio, quienes pueden requerir más tiempo tanto para comprender qué se pide, como para desarrollar las capacidades o habilidades concretas que se requieren para promover tal o cual cambio. En efecto, uno puede estar dispuesto a emprender alguna transformación en su trabajo, pero puede no tener las destrezas necesarias para ello (por ejemplo, programar conjuntamente, lo cual entre otras muchas habilidades requiere ponerse en el punto de vista del otro). En su momento, entonces, habrá que prever el tiempo y los momentos oportunos para que, quien lo necesite, pueda aprender y practicar tales capacidades. No tomar en consideración estas necesidades llevará a quien las experimente a desarrollar una actitud de rechazo frente a tal innovación.

La lista de obstáculos en el desarrollo de un proceso de cambio puede ser enorme, aunque también deberíamos reconocer que los más significativos son aquellos que tienen que ver con nosotros mismos, con nuestras actitudes y formas de pensar y que son éstos los primeros que deberíamos remover. Dicho esto, es muy importante evitar un error muy frecuente al respecto y que consiste en personalizar las dificultades, dando a entender que es un individuo, o grupo de individuos, el que impide el cambio. Evitemos a toda costa este planteamiento, pues una vez que alguien es visto como «el problema», difícilmente se conseguirá recabar su apoyo e implicación en la tarea de cambio. Y ello es importante porque, tal vez, una de las condiciones fundamentales y, en su defecto, uno de los obstáculos más considerables para el cambio, es llegar a conseguir que las innovaciones propuestas se vivencien como una empresa **colaborativa** tanto en su planificación como en su desarrollo (Escudero, J. M. 1990)²⁹, lo que requiere, por tanto, de la participación, de las aportaciones y del esfuerzo de todos. Ese es el camino para llegar a comprender **por qué** es necesario el cambio y **cómo** se debería llevar a cabo.

Por eso en esta Segunda Parte del documento queremos aportar una estrategia básica y algunas ideas prácticas que faciliten algo más esa tarea de llevar a cabo una buena planificación del cambio, muchas de ellas procedentes del trabajo de Balshaw (1991)³⁰, pero que guardan un estrecho paralelismo con las que entre nosotros han desarrollado, por ejemplo, Darder y López (1985)³¹.

La planificación debe ser entendida como una forma de abordar la práctica, y la progresiva conciencia de que se va mejorando va a configurarse como un motor fundamental para la transformación de aquélla. Ahora bien, la mejor forma de avanzar en esa dirección con el menor gasto de energía y esfuerzo posible es ser sistemático y organizado. El esquema que Balshaw (1991)³² nos propone apunta y da respuesta a esa necesidad. Está basado, como señalábamos anteriormente, en el principio de entender **la planificación como una tarea colaborativa**, en la que todos aquellos que se implican revisan regularmente sus percepciones, sus actitudes y su práctica, para aprender y para mejorarla y se dotan para ello de procedimientos para seguir y evaluar lo que están haciendo en conjunto.

29. ESCUDERO, J. M. (1990). «El centro como lugar de cambio educativo: La perspectiva de la colaboración. *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.

30. BALSHAW, M. (1991). *Helps in the classroom*. Londres: David Fulton Publishers.

31. DARDER, P. y LÓPEZ, J. A. (1985). *QUAFE '80 Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela*. Barcelona: Onda.

32. Ob. cit. anteriormente.

Capítulo 6: La planificación del cambio

El esquema que se propone, descrito en una serie de pasos secuenciales no debe entenderse, sin embargo, como algo mecánico con un principio y un fin claro, sino más bien como algo en espiral, como un proceso que está en continua retroalimentación en tanto en cuanto todos los pasos están íntimamente interrelacionados:

- A) Revisar la práctica**
- B) Establecer novedades**
- C) Introducir cambios**
- D) Evaluar**

A) Revisar la práctica

La «práctica» que ahora nos preocupa revisar es el funcionamiento del equipo de apoyo interno, el cual hemos visto como era dependiente, en buen grado, de los factores que se han descrito de forma genérica en el Capítulo 3 y en su vertiente práctica en los estudios de casos analizados.

En este primer paso, lo más importante es tratar de precisar el contenido que nos interesa revisar. Es cierto que algunos de los factores tienen una referencia concreta más clara; por ejemplo, ¿se hace una buena rentabilización de los recursos humanos disponibles en el centro o en el ciclo?; y que otros requerirán como tarea previa tratar de concretar sus implicaciones «en este centro concreto...»; por ejemplo: ¿se está facilitando desde las decisiones más globales del centro, Proyecto Curricular, el trabajo de los profesores de apoyo?

En este sentido lo más operativo es proponer una definición breve para cada uno de ellos, que puede ir acompañada también de una breve explicación del sentido que se da a ese contenido, que acote el campo objeto de revisión y, a continuación, cinco situaciones posibles en las que el centro puede encontrarse respecto a ese elemento. Para esta tarea resultan de enorme utilidad las escalas de valoración criteriales: nada, poco, bastante, mucho, etc.

Si tomáramos como referencia los factores generales que se proponían en el Capítulo 3 y la breve definición que allí se hacía de ellos, el cuestionario que aparece a continuación sería un ejemplo de un instrumento sencillo utilizable para tener un primer análisis de las opiniones de un claustro sobre los contenidos en cuestión.

Un análisis de estas características permite a un equipo de profesores, y de forma autónoma, detectar tanto los puntos débiles de aquello que se está sometiendo a valoración, como aquellos aspectos que alcanzan un nivel satisfactorio, al tiempo que ya de por sí ejerce una acción sensibilizadora sobre unos y otros. Este es, sin duda, el primer paso para el cambio, **saber dónde se está**, y un requisito imprescindible para proceder al segundo paso: establecer prioridades y proponer un plan de trabajo realista.

FACTORES QUE GARANTIZAN EL BUEN FUNCIONAMIENTO DE UN SISTEMA DE APOYO	VALORACIÓN					
1. Existencia de un PROYECTO EDUCATIVO Y CURRÍCULAR que contemple la atención a las necesidades educativas especiales de sus alumnos.	0	1	2	3	4	5
2. PARTICIPACIÓN ACTIVA del profesorado en los temas que atañen a los alumnos del Programa de Integración.	0	1	2	3	4	5
3. FLEXIBILIDAD para adaptarse a la diversidad de situaciones sobre las que actúa.	0	1	2	3	4	5
4. CLARIDAD en los criterios que llevan a las formas de trabajo y a sus contenidos.	0	1	2	3	4	5
5. CREDIBILIDAD PROFESIONAL de los profesores de apoyo que se ven a sí mismos y son vistos por los demás como capacitados para desarrollar sus tareas.	0	1	2	3	4	5
6. RECURSOS SUFICIENTES para llevar a cabo el trabajo. Rentabilización adecuada de los mismos.	0	1	2	3	4	5

Figura 7. Ficha de valoración sobre el funcionamiento del sistema de apoyo en el centro.

B) Establecer prioridades

Los riesgos, y en ocasiones errores constatados, de muchas innovaciones derivan de querer cambiar todo y a la vez, o iniciar el trabajo por lo más difícil o problemático, cuando por otra parte no se cuenta con las condiciones óptimas, no todo el mundo está de acuerdo con lo que se debe cambiar, los recursos son escasos, etc. Tratar de ser realista conduce en muchas ocasiones a pequeños éxitos parciales que, poco a poco, terminan por consolidar un cambio significativo. En este sentido, por ejemplo, lo más realista no suele ser iniciar el cambio por aquello que en opinión del claustro es lo más problemático —«¡todos los apoyos se darán dentro de clase!»—, porque es probable que sea también lo que más controversias y rechazos produzca, cuando además puede no ser deseable en todos los casos. Realista suele ser, por ejemplo, mejorar aquello que tenga ya un cierto grado de desarrollo y que concite más adhesiones que abandonos —«¡mejoraremos y ampliemos las reuniones de coordinación entre tutores y apoyos!»—.

Establecer prioridades supone, de alguna forma, proponer una temporalización para el trabajo a corto, medio y largo plazo; primero se trabajará sobre tal cosa, después sobre tal otra, etc. Eso no debe hacernos perder de vista la posibilidad, y en algunos casos la necesidad, de que algunos cambios puedan acometerse en paralelo, habida cuenta de que los factores que se han analizado han dado muestras claras de ser interdependientes. Por ejemplo, para facilitar una mayor coordinación entre apoyos y tutores puede ser necesario que estos últimos se formen más sobre las necesidades especiales de sus alumnos, lo cual les llevará a tener que planificar algunas sesiones de formación o trabajo en grupo sobre el tema al tiempo que se inician las acciones para mejorar las coordinaciones.

Establecer prioridades puede no resultar sencillo, pero es un momento privilegiado para llegar a compartir las definiciones sobre los contenidos de trabajo. Por otra parte, lograr un consenso claro en la definición del problema y en su forma de abordarlo es tener la mitad del camino andado. Por el contrario querer «empezar cuanto antes» en

detrimento de esta clarificación, puede y suele resultar a medio y largo plazo más perjudicial que útil.

Para asegurar al máximo este proceso de clarificación, resulta de gran utilidad responder individual y grupalmente, y por el orden establecido, a las preguntas que Balshaw (1991)³³ ha preparado al respecto y que responden al criterio **máxima información-máxima participación**. Con ello se consigue que todas las personas que van a estar involucradas estén bien informadas y tengan claro **qué** cambios se van a introducir, por qué orden y cómo sería una actuación «renovada» de acuerdo con la decisión acordada (por ejemplo, cómo se espera que se hagan las demandas de colaboración de los apoyos o qué se entiende que puede y debe hacer un profesor de apoyo que esté en el aula junto con el tutor); **por qué** se van a iniciar dichos cambios; **cómo** se va a intentar hacer; **quién** va a estar involucrado en estos cambios (profesorado, director, jefe de estudios, padres, etc.); **para cuándo** se intenta conseguir y cómo se va a saber que se ha conseguido, y **cuándo** se va a revisar y evaluar el o los cambios que se van introduciendo (Véase *Figura 8*).

Por último, hablar de **consenso** resulta muy importante en estos procesos, ya que otros métodos de toma de decisiones como por ejemplo votar, aunque sean legítimos, pueden llevar a que las personas que no estén de acuerdo con el resultado, tengan a la larga dificultades para asumir las decisiones y llevarlas a la práctica. Tratar de convencer más que de vencer, siempre será un criterio a tener muy presente.

Decididas una prioridades, clarificado su sentido y el objetivo de las mismas, los cambios deben iniciarse, lo cual requiere una cierta **organización y sistematización**, sin cuya ayuda es más probable perderse que alcanzar los objetivos propuestos.

C) Introducir cambios

Lo explicado hasta aquí configura el esqueleto básico de un **plan de acción** que, llevado con seriedad, conduce por lo general al desarrollo de innovaciones y cambios significativos en la mayoría de los ámbitos del quehacer docente. En el paso de la planificación a la acción también es importante contemplar un cierto reparto de «funciones» (coordinación, información, evaluación), entendidas en cualquier caso, no como responsabilidades absolutas de una persona concreta, sino como facilitadores de la tarea en cuestión. De igual forma, suele resultar de gran utilidad recabar la colaboración de alguien que desde fuera (el asesor del C. E. P., el miembro del E. O. E. P. que interviene en el centro, etc.) pueda ayudar a ser más objetivos con la tarea en curso y a contrastar lo que se está haciendo con lo planificado, lo que en cualquier caso no debe entenderse como sustituto de una evaluación más o menos sistemática.

D) Evaluar

Introducir cambios no siempre supone conseguir las mejoras perseguidas. Puede suceder que se considere que nada ha cambiado y ello a pesar de que lo realizado, aunque imperceptible «a primera vista», haya supuesto transformaciones significativas. Estas situaciones son, sin lugar a duda, de gran importancia; en unos casos para introducir los ajustes y cambios pertinentes; en otros, para no tirar por la borda un trabajo que ha sido efectivo y en todos para saber poner la palabra «fin» a un conjunto de acciones cuando éstas han servido para alcanzar determinado objetivo. En este sentido, un plan de acción que no introduce momentos y estrategias de **evaluación** está condenado, tarde o temprano, al fracaso.

33. Ob. cit. anteriormente.

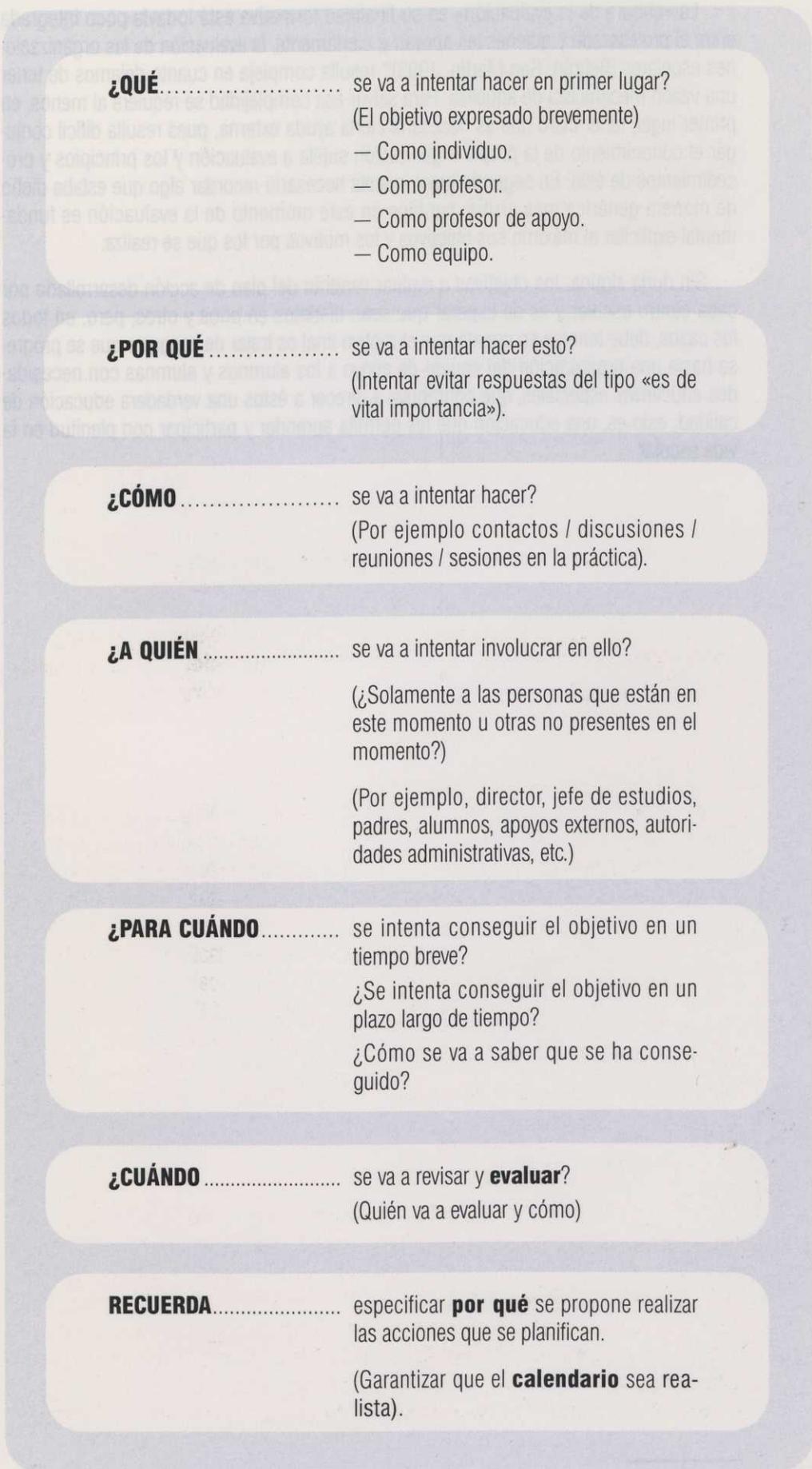


Figura 8. Plan de acción.

La «cultura de la evaluación» en su finalidad formativa está todavía poco integrada entre el profesorado y quienes les apoyan y, ciertamente, la evaluación de las organizaciones escolares (Beltrán, San Martín, 1993)³⁴ resulta compleja en cuanto dejamos de tener una visión mecanicista de aquéllas. Para salvar esa complejidad se requiere al menos, en primer lugar, tener claro que es necesaria cierta ayuda externa, pues resulta difícil conjugar el conocimiento de la propia organización sujeta a evaluación y los principios y procedimientos de ésta. En segundo lugar, resulta necesario recordar algo que estaba dicho de manera genérica más arriba: también en este momento de la evaluación es fundamental explicitar al máximo sus objetivos y los motivos por los que se realiza.

Sin duda alguna, los objetivos a evaluar vendrán del plan de acción desarrollado por cada centro escolar y es de esperar que sean distintos en unos y otros, pero, en todos los casos, debe tenerse en cuenta que el motivo final es tratar de asegurar que se progresa hacia una organización del equipo de apoyo a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, que contribuya a ofrecer a éstos una verdadera educación de calidad; esto es, una educación que les permita aprender y participar con plenitud en la vida escolar.

34. BELTRÁN, F. y SAN MARTÍN, A. (1993). «La Organización Escolar. ¿Evaluación o Devaluación? Cuadernos de Pedagogía, 575, pp. 16-21.

La «cultura de la evaluación» es el resultado de cómo se ve a la escuela como institución que se pretende y quiere ser agente y responsable de la educación de las organizaciones escolares (Borjén, San Martín, 1995) donde se busca en cambio dejamos de tener una visión mecanicista de escuelas. Por tanto, esa concepción se impone al mismo, en primer lugar, tener claro que es necesario crear una cultura, más resulta difícil conseguir el conocimiento de la propia organización, más a evaluación y los principios y procedimientos de ella. En segundo lugar, resulta necesario recordar algo que estaba dicho de manera genérica más arriba: también en este momento de la evaluación es fundamental explicitar al máximo sus objetivos y los niveles por los que se realiza.

Si, desde alguna, los objetivos a evaluar vienen del nivel de acción desmenuado por cada centro escolar y no de esperar que sean distintos en otros y otros, pero, en todos los casos, debe tenerse en cuenta que el mismo. Se trata de asegurar que se progresen hacia una organización del equipo de apoyo a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, que contribuya a ofrecer a todos una verdadera educación de calidad, esto es, una educación que los permita aprender y participar con plenitud en la vida escolar.

...34. Borjén, F. y San Martín, A. (1995). La Organización Escolar. (Evaluación y Desestructuración) Cuadernos de Pedagogía, 525, pp. 16-21

~~B06 089~~

DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

CENTRO NACIONAL DE RECURSOS
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL