

OCDE-CERI

VIDA ACTIVA PARA LOS JOVENES CON
DISCAPACIDAD

INTEGRACION EN LA ESCUELA

FASE II

ESTUDIO DE CASOS



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. ESPAÑA.

R. 142546



BIBLIOMEC



073907



63350

PRESENTACION

PROYECTO OCDE/CERI: "UNA VIDA ACTIVA PARA LOS JOVENES MINUSVALIDOS. LA INTEGRACION EN LA ESCUELA".

La OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico), a través del CERI (Centro para la Investigación e Innovación en la Enseñanza)* han venido trabajando en favor de la integración escolar, desde hace más de 10 años. El Proyecto que ahora se comenta, se apoya sobre esta experiencia acumulada, pero también busca ampliarla en varios sentidos. Primero 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 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 minusvalías. Al mismo tiempo y de forma más específica el Proyecto aspira también a conocer cómo los 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 al mismo tiempo evaluar las implicaciones de todo ello desde la perspectiva de las provisiones de servicios y recursos necesarios así como de la formulación de políticas sectoriales.

El Proyecto se ha diseñado en tres Fases:

a. En la 1ª Fase, se analizan de manera global los objetivos generales del Proyecto así como las cuestiones específicas relacionadas con el mismo. Como resultado de ella se espera poder tener un **Informe Síntesis** donde se recoja el estado de la cuestión a la luz de las aportaciones hechas por los Países Miembros participantes en el Proyecto.

b. En la 2ª Fase se preparan un conjunto de **estudios de casos** que ejemplifiquen **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.).

c. La 3ª Fase incluye las acciones encaminadas a difundir a gran escala los resultados Proyecto, lo cual supondrá la producción y edición del Informe Síntesis de la 1ª Fase, de los Estudios de Casos producidos en la 2ª Fase y la realización de dos grandes conferencias, una en

* El Centro para la Innovación y la Enseñanza, CERI, fue creado en 1968, como organismo autónomo de la OCDE, 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 de estimular la I+D. Para más información dirigirse a OCDE/CERI, 2 rue Conselleur Collignon, 75775 París Cedex 16, Francia.

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 la aportación de España a este Proyecto, en el que participan también otros 16 Países Miembros de la Organización. Dichos Estudios de Casos proceden de la Comunidad Autónoma de Asturias, de la Comunidad Autónoma de Madrid (cuyas competencias educativas son gestionadas por el Ministerio de Educación) y de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Para más información sobre el Proyecto, dirigirse a las personas señaladas en el Sumario.

INDICE

- I.- SUMARIO
- II.- EL SISTEMA DE APOYO INTERNO EN LA ESCUELA:
ESTUDIOS DE CASOS N° 1 y N° 2.
- III.- SISTEMA DE APOYO EXTERNO A LA ESCUELA: ESTUDIO
DE CASOS N° 3.
- IV.- CONCLUSIONES.

I.-SUMARIO

I.- SUMARIO

España presenta tres estudios de casos centrados en lo que hemos llamado "Sistemas de Apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales". Lo hemos distribuido en dos bloques diferentes. Los estudios de casos nº 1 y nº 2 se centran en el análisis de cómo funciona el Equipo de Profesores de Apoyo Interno en dos escuelas muy diferentes. El estudio de casos nº 3 centra su análisis en cómo funciona el Servicio de Apoyo Externo que presta el Equipo Multiprofesional de la Autoridad Local Educativa de Irún¹.

Se ha considerado la dotación de nuevos recursos humanos como un aspecto crucial para facilitar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales. En general, estos nuevos recursos han estado organizados como Profesores de Apoyo trabajando dentro de la propia escuela, o de una forma intermitente como el apoyo suministrado por el Equipo Multiprofesional (que incluye especialistas en educación, psicólogos, médicos, trabajadores sociales, logopedas y otros).

Los estudios de casos se centran en la descripción y evaluación de ambos aspectos, teniendo en cuenta la experiencia de algunas escuelas (Primaria y primeros cursos de la Educación Secundaria) que han tenido un relativo éxito en la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

El análisis indicará:

- los factores que parecen ser centrales en el éxito a diferentes niveles y
- el proceso que las escuelas y los servicios han seguido.

En los tres casos el último punto de referencia será el de los alumnos en particular (cuyas necesidades se derivan de una debilidad mental ligera, sordera y espina

¹ Para más información dirigirse a :

Ana Gortázar -Representante Nacional en el Proyecto.
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL
Ministerio de Educación y Ciencia.
c/ General Oraá N° 55./ 28006 MADRID / ESPAÑA

Rafael Mendía
INSTITUTO PARA EL DESARROLLO CURRICULAR Y LA FORMACION DEL PROFESORADO
Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
c/ Andalucía nº 1 trasera/ 48015 BILBAO / ESPAÑA
Gobierno Vasco.

bífida) intentaremos mostrar el tipo de apoyo que han recibido, el curriculum que han seguido y los principales resultados de su integración escolar.

En la última sección se hará algún comentario general para destacar las conclusiones que se pueden obtener desde estos estudios de casos para mejorar el Sistema de Apoyo, y, en último término de integración misma.

DESCRIPTORES:

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, INTEGRACION DE ALUMNOS, EDUCACION PRIMARIA, EDUCACION SECUNDARIA (1^{os} CURSOS), SISTEMA DE APOYO, PROFESORES DE APOYO, APOYO EXTERNO, EQUIPO MULTIPROFESIONAL

**II.- EL SISTEMA DE APOYO INTERNO EN LA ESCUELA: ESTUDIO
DE CASOS N° 1 y N° 2.**

OCDE-CERI

VIDA ACTIVA PARA LOS JOVENES CON DISCAPACIDAD

INTEGRACION EN LA ESCUELA

FASE II

ESTUDIO DE CASOS N° 1 y N° 2

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. ESPAÑA.

C.N.R.E.E.:

**GERARDO ECHEITA SARRIONANDIA
MARIA ANTONIA GONZALEZ JIMENEZ
CAMINO CADENAS AVECILLA**

- 1.- OBJETIVO Y CARACTERISTICAS GENERALES DE ESTE TRABAJO.
- 2.- CASO N° 1: COLEGIO DE ASTURIAS
 - 2.1.- DESCRIPCION
 - 2.2.- EVALUACION
- 3.- CASO N° 2: COLEGIO DE MADRID
 - 3.1.- DESCRIPCION
 - 3.2.- EVALUACION
- 4.- PROBLEMAS POR DELANTE

1.- OBJETIVO Y CARACTERISTICAS GENERALES DE ESTE TRABAJO.

1.- OBJETIVO Y CARACTERISTICAS GENERALES DE ESTE TRABAJO.

Los casos que se presentan a continuación se van a centrar en el **análisis de dos Colegios Públicos de Educación 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 competencia². Se considera que ambos centros muestran una "buena práctica escolar" y están dando una respuesta educativa satisfactoria a los alumnos que integran. Dicha apreciación, proviene no sólo de la opinión de los propios colegios, sino también de distintos agentes y observadores externos que así lo consideran -padres, equipos interdisciplinarios, autoridades educativas locales, etc.-. Es de señalar que estos centros no reflejan situaciones "excepcionales" en el contexto español (dado la población escolar que atienden) en cuanto a dotación de recursos humanos o materiales y su experiencia es "generalizable", en la medida que se trata de situaciones similares y de compromisos profesionales homólogos.

El "**foco**" de atención y análisis de este trabajo va a estar centrado, no obstante, en el funcionamiento del **equipo de apoyo interno** que actúa en tales colegios.

Como se señalaba en el "Informe Nacional", todos los centros acogidos al Programa de Integración escolar, disponen de lo que podría considerarse como "un equipo de apoyo", que suele estar formado por regla general, por tres o cuatro profesores de apoyo, con experiencia y titulación en educación especial (uno de ellos suele ser logopeda) y en un número significativo de casos, como los dos que se van a comentar, cuentan además con un profesor con titulación superior en Psicología o Pedagogía que realiza funciones de Orientación personal y escolar en el centro y que por lo general presta una especial atención a las cuestiones relativas a los alumnos con necesidades educativas especiales.

De forma estricta no ha existido una normativa que prescriba cómo deben organizarse tales equipos de apoyo, más allá de las orientaciones generales proporcionadas por el Ministerio de Educación y las Direcciones Provinciales de Educación³. En consecuen-

² Para más información sobre las características del Programa de Integración se puede consultar el Informe Nacional sobre la Educación Especial en España, disponible en OCDE-CERI y en la dirección mencionada en el Sumario.

³ * Dirección General de Educación Básica. Subdirección General de Educación Especial (1.986). Apoyo a los Alumnos con Necesidades Especiales. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

* Dirección General de Renovación Pedagógica. (1989). Resolución de 15 de junio de 1989, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se establecen las orientaciones para seguir en el proceso de transformación de las unidades de Educación Especial en centros ordinarios de E.G.B. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

* Dirección General de Renovación Pedagógica. Subdirección General de Educación Especial. (1990). La Figura del Profesor de Apoyo y la Organización de su trabajo en los Centros de Integración. Informe Final. Junio 1990. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

cia los colegios tienen una casi total autonomía para organizarse. Funcionalmente dependen del Director del Centro y participan plenamente en la vida de éste, como los demás profesores.

La incorporación de estos profesores a los colegios fué **progresiva**; uno el primer año que los centros se incorporaban al Programa y el resto en el transcurso de los dos o tres años siguientes. Los casos que se van a comentar son equipos que llevan una media de tres-cuatro años funcionando ya con todos sus miembros (al margen de los cambios de personas concretas que en este tiempo han dejado los centros y se han ido sustituyendo). Este profesorado, al igual que el resto es funcionario del Ministerio de Educación, por tanto completamente financiados por él, y tiene un puesto seguro, aunque en general se producen frecuentes "traslados" que dificultan en ocasiones la consolidación de equipos docentes estables.

El Ministerio adoptó esta medida de dotación de recursos humanos, que suponía un importante esfuerzo económico, consciente de las necesidades que la implantación de un Programa de esta índole iba a originar en los colegios y por tanto con el fin de garantizar el éxito del mismo.

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** (Hegarty et al, 1984; Booth et al, 1992)⁴. 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 que soluciones han tenido éxito y cuales 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 "Victor y David", uno en cada colegio, tratando de establecer, precisamente, en que 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 de España (ver mapa fig.1) y responden a condiciones socioeconómicas diferentes, al igual que son diferentes las características del colegio y profesorado (experiencia, intereses...)

⁴ 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) Aprender juntos. Madrid: Morata, 1988.

en ambos casos. Para referirnos a ellas hablaremos del colegio de "Asturias" y del centro de "Madrid".

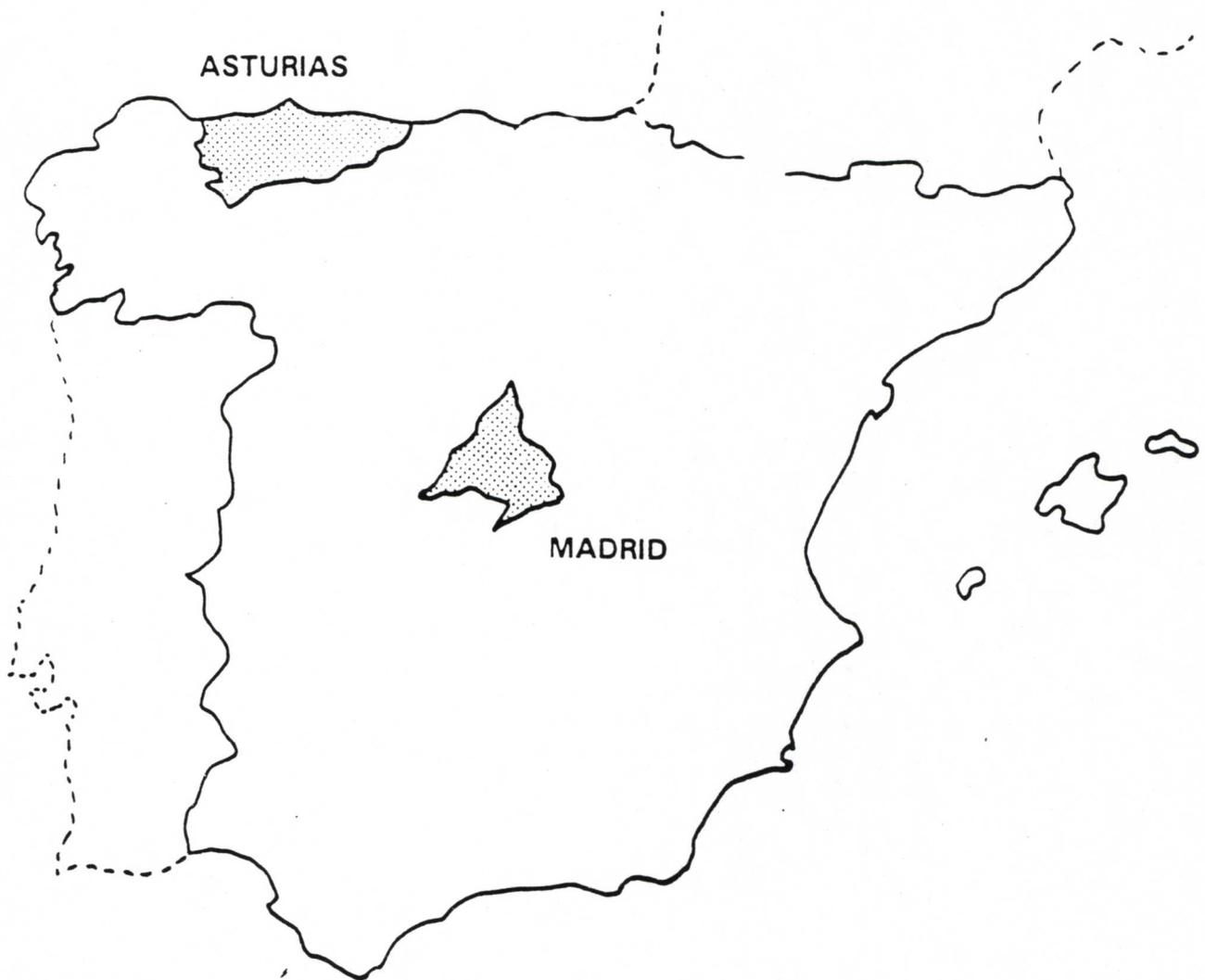


FIG. N° 1
MAPA DE ESPAÑA LOCALIZANDO LOS ESTUDIOS DE CASOS N° 1 y N° 2

De cada caso procederemos a realizar, en primer lugar, una **descripción** pormenorizada, haciendo una presentación diacrónica de los hechos (desde la incorporación del alumno al colegio hasta el momento presente) y 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 escolarizando, 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", tratanto de resaltar aquellos análisis que puedan facilitar los procesos de "generalización".

Finalmente este trabajo concluirá con un apartado, común para ambos centros, que titularemos "problemas por delante" donde se tratará de ofrecer una perspectiva de futuro.

La **metodología** utilizada en este trabajo ha sido fundamentalmente **cualitativa**⁵ 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 CEPs⁶, 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.).

⁵ Woods, P. (1986) Inside Schools. London & New York: Routledge & Kegan Paul.

⁶ Los Centros de Profesores (CEPs) son similares a los Centros de Profesores en el Reino Unido. Tienen un papel importante en el trabajo de Formación de Profesores con su respectiva Administración Educativa Local. Hay 130 en este momento. En la mayoría de ellos hay un Asesor para el Area de las Necesidades Educativas Especiales.

2.- CASO N° 1 : COLEGIO DE ASTURIAS

2.1.-DESCRIPCION

2.2.-EVALUACION



2.- COLEGIO DE ASTURIAS:

2.1.- DESCRIPCION.

El punto de partida.....

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

El colegio se encuentra ubicado en el campo, a las afueras de la localidad de Lugo de Llanera (área periurbana de Oviedo, ver mapa fig.1) que cuenta con una población de unos 3.000 habitantes y es el único colegio público que existe en la localidad, aspecto que favorece el 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 colegio, dotado también de un polideportivo, pistas deportivas y zonas recreativas situadas entre los distintos pabellones del edificio.

Lo que más le gusta a Victor 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 2º 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 "sobrepotección", 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 Victor ("no va a poder sacar la EGB", 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 colegio tampoco resultase fluida y apropiada.

En esos momentos (curso 86/87), el colegio 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 colegio.

En ese curso escolar (86/87), el colegio solo disponía de un profesor de apoyo estable dentro del centro y de otro (un logopeda) a tiempo parcial compartido con otros colegios 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 Victor recibía estaba planificado desde una perspectiva individual y terapéutica, poco ajustado a lo que Victor 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 de qué contenidos trabajar y cómo hacerlo las tomaba fundamentalmente el profesor de apoyo, sin reflexionar en 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 3º, 4º y 5º de EGB), Victor 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 Victor, pero también se han encontrado en muchos momentos con el desconocimiento y la desorientación de cual podía ser esta, 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 sí 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** Victor 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	Leng. * Apoyo	Idioma	Pretecnología	C. Naturales * Logopedia
M	Leng. * Apoyo	Idioma * Apoyo	Matemáticas	C. Sociales	Educ. Física
X	C. Sociales * Apoyo	Leng. * Apoyo	Matemáticas * Apoyo	Educ. Física	C. Naturales
J	Dibujo	Matemáticas	C. Sociales	Lengua * Apoyo	Música
V	C. Naturales * Apoyo	Educ. Física	Lengua	Religión Etica	Idioma

HORARIO DE VICTOR. CURSO 1991/92

Con * se marcan los momentos en los que Victor 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 Victor 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** y dado que es probablemente una de las que más le gustan, Victor 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 Victor, 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 Victor, 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 (recuérdese, ver "Informe Nacional") que la EGB está organizada en tres ciclos educativos; inicial 1º y 2º; medio 3º, 4º y 5º; superior 6º, 7º y 8º) y funcionan también los equipos de nivel. 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 7º se han convertido en "talleres especializados" por asignaturas, 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 se ha propiciado desde 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, Victor 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 que van a poder conseguir en términos escolares, levantan dudas y malentendidos, difíciles de manejar si se tiene en cuenta además que el colegio está ubicado en una población pequeña, donde "todos se conocen".

Actualmente, **el equipo de apoyo interno** está constituido por cinco personas; tres profesores 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 necesarios 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"**.

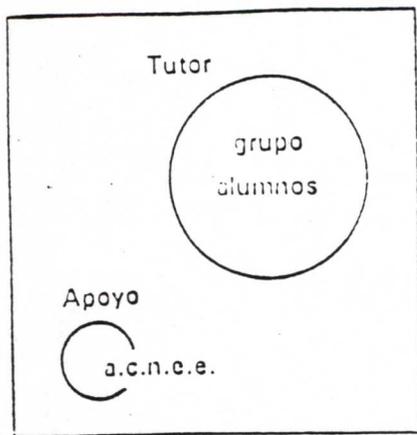
En estos momentos Victor, esta recibiendo apoyo dentro de su aula. En general Daniel, su profesor de apoyo, está facilitando material o programaciones adaptadas a los tutores de Victor, por ejemplo en las áreas de Sociales y Naturales, de forma que Victor unas veces comparte plenamente algunas tareas 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 lo padres para reforzar el trabajo escolar.

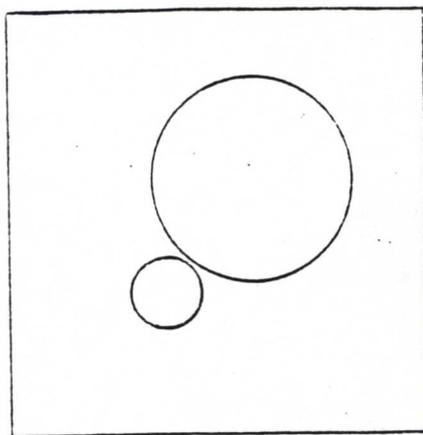
Si tuviéramos que representar gráficamente la evolución que ha sufrido el trabajo que el equipo de apoyo realiza, la figura N° 2, reflejaría esta evolución. En ella hemos querido significar, en primer lugar (A), y con el título de **SEPARACION**, la existencia de dos subsistemas de trabajo claramente 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 (B) **ACERCAMIENTO** en cuanto a la existencia de un diálogo e interés respectivo por el trabajo del otro y de (C) **SUPERPOSICION** 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.

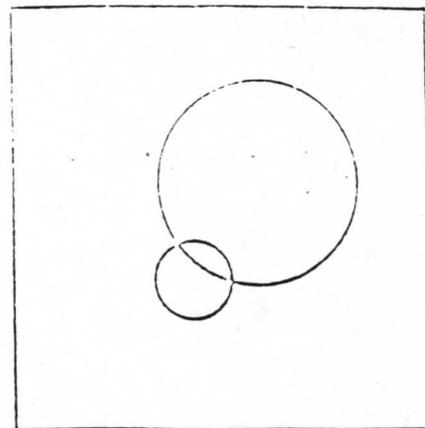
En estos momentos, el centro se encuentra en una fase de (D) **APERTURA** y en algunos casos de clara (E) **INTEGRACION**, como resultado de lo cual se ha producido una simbiosis de los dos subsistemas existentes y se está en proceso de consolidar un único sistema que intenta responder a las necesidades 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.



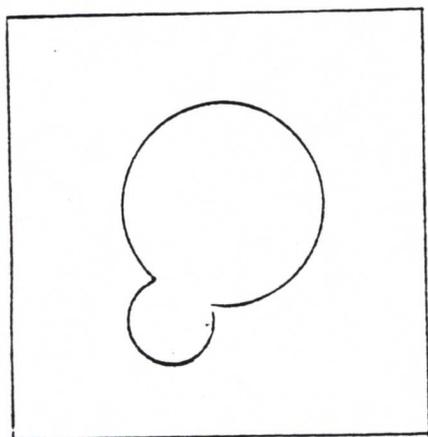
A.- SEPARACION



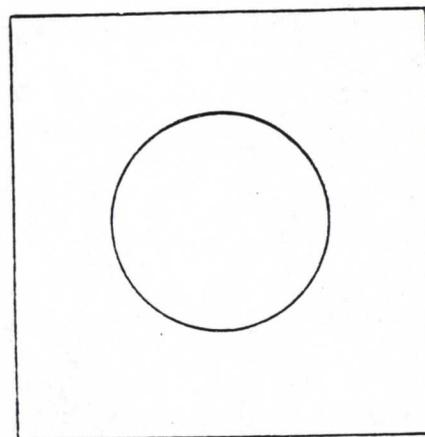
B.- ACERCAMIENTO



C.- SUPERPOSICION



D.- APERTURA



E.- INTEGRACION

FIGURA N° 2.
"EVOLUCION DEL SISTEMA DE APOYO"

2.2.- EVALUACION

¿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 Victor 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 N°1, la fase SEPARACION.

Además, las expectativas del profesorado hacia los alumnos con necesidades especiales eran bastante bajas y desajustadas y todo hacía pensar que estos alumnos requerirían "mucho" 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 cuales 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 individualista"⁷.

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 Victor, 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

⁷ Ainscow, M. y Munccey, J (1990) Meeting individuals needs. Londres: Fulton Publisher.

parte de ello, el centro escolar ha dejado de ser la suma de 25 "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 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 base a 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, aciertos y 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 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**⁸. 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 general 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 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 aquella resulte satisfactoria. En este caso, la constante parece ser la de unas relaciones positivas entre la mayoría del claustro y que, sin duda, han facilitado el 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.

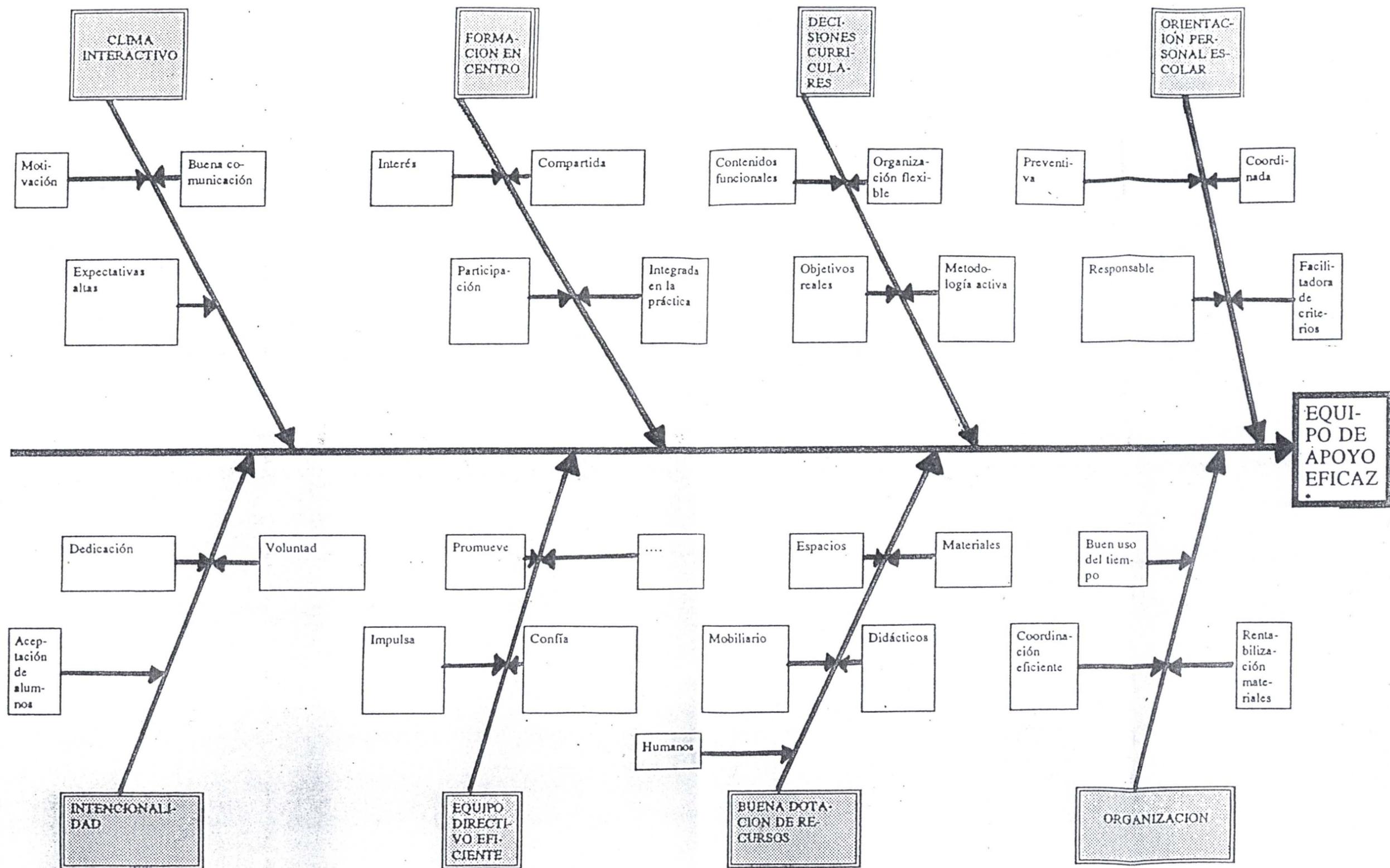
Pero también ha tenido un papel muy valioso la figura del **orientador**. Parece especialmente relevante el hecho de que ha sabido **sistematizar la forma de realizar las demandas** por parte del profesorado a los apoyos implicándoles en el análisis de las necesidades del alumno y en la respuesta educativa más adecuada que de ellas se deriva.

⁸ Programa impulsado por el Ministerio de Educación para favorecer la formación y el desarrollo profesional de equipos docentes completos, que sobre el análisis de sus necesidades, elaboran un plan de formación para cubrir aquellas que consideran prioritarias. En este momento se desarrollan más de 400 experiencias, que abarcan todos los niveles educativos.

Además ha contribuido a mantener la estrategia de reuniones periódicas y a que se recojan por escrito los acuerdos tomados, así como que estos 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 Victor (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 y de hecho ahora están más pendientes de sus aprendizajes, le animan y estimulan más y lógicamente Victor está más motivado. En definitiva **el propio progreso de Victor 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 cuales 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 (fig.Nº3) pretende reflejar gráficamente de que manera han podido ir apareciendo en el tiempo y como han ido incidiendo unos en otros hacia la consecución de un equipo de apoyo eficaz:



- Con credibilidad
- * Apoyo a alumnos
- * Apoyo a profesores
- * Promueve cambios

FIG. N° 3
 "ESQUEMA RESUMEN DE LOS FACTORES QUE HAN FAVORECIDO LA CONSOLIDACIÓN DE UN EQUIPO DE APOYO EFICAZ".

3.- ESTUDIO DE CASOS Nº 2: COLEGIO DE MADRID

3.1.- DESCRIPCION

3.2.- EVALUACION

3.- COLEGIO DE MADRID

3.1.- DESCRIPCION

El punto de partida ...

David tiene 14 años y se encuentra escolarizado, durante el presente curso 1991-92, en 7º de EGB en el Colegio Público Ortega y Gasset de Leganés, Madrid. (ver mapa, fig. nº 1)

El colegio se encuentra ubicado 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, cercana a un polígono industrial y que cuenta con un buen nudo de 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 pero que 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 (Universidad, casa de la Cultura, casa de la Juventud, universidad Popular, centro de Profesores, Biblioteca Pública...) socio-comunitarios y de salud así como con unas completas instalaciones deportivas (piscinas, canchas de tenis, baloncesto...) que amplían los servicios del colegio. 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 estos puedan presentar.

A David le gusta mucho este colegio y una de las razones que el 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 adquirido 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. El pasea con otro amigo y hablan de fútbol, 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, el 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 2º de EGB, con 8 años, momento en el que también el centro se incorpora al Programa de Integración.

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 12 alumnos sordos desde el comienzo, el Ministerio de Educación y Ciencia les 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 quienes eran los alumnos de unos y de otros.

En un principio, David debía comenzar 3º de EGB en el aula cerrada -el Programa de Integración comenzaba oficialmente en Preescolar y 1º de EGB 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 colegio.

La posibilidad que se decidió en el centro, con muy buena voluntad por parte de los tutores que tenían 35 ó 40 chavales en sus aulas, es que pudiera repetir 2º de EGB ya que en ese grupo había otro alumno hipoacúsico escolarizado y "a cambio" ofrecer apoyo a esa profesora: especialmente en las áreas de matemáticas y lenguaje.

David se adaptó muy bien al colegio. Aunque era repetir 2º, 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 20 ó 30 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 de Integración. 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. Este 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 87-88, empezó 3º de EGB, 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 -3º, 4º y 5º de EGB- 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 5º de EGB 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. 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 videos 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.

Desde donde únicamente surgieron algunos recelos a esta apertura general del colegio hacia la integración fue por parte de los tutores en el sentido de encontrar algunas 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 2º año el equipo de apoyo, en el que se incluía ya el orientador, decidió que quien quisiera apoyo era con la condición de que este 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 fue difícil de mantener y poco a poco ha ido 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 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 quien 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 6 profesores - 4 logopedas, 1 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, en muchas ocasiones, el tutor es el que manda".

En el tema de 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 de organización del apoyo**, un tanto rígido de "siempre dentro". Así se expresa 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, pueden 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 pero también el 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:

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

En cursiva 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 7 u 8 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 23 alumnos, de los cuales, otros dos alumnos 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 nivel; de esta estructura sólo quedan los grupos de 7º -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, cuales 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 estos.

A modo de representación gráfica podemos imaginar el proceso seguido por el centro en este sentido (fig. nº 4) en la conciencia de que debe interpretarse como una aproximación descriptiva y cualitativa.

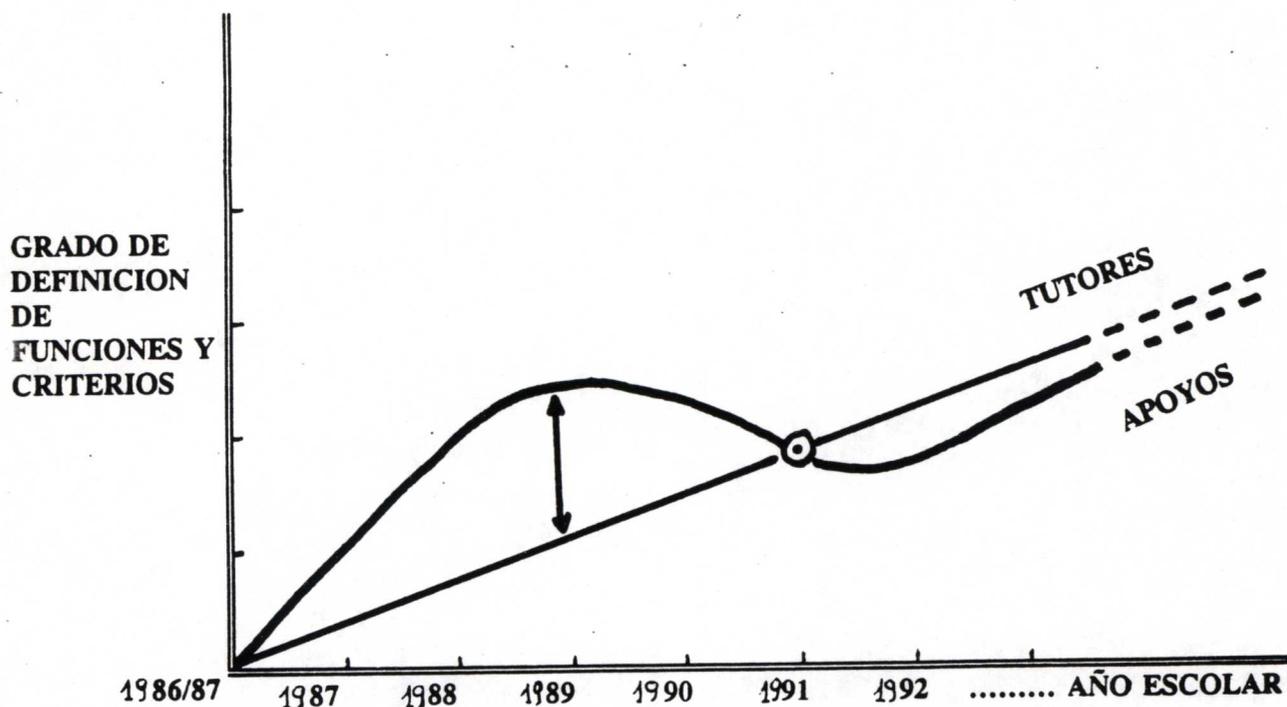


FIG. N° 4
 "EVOLUCION DEL CENTRO EN CUANTO A ACUERDOS SOBRE LA DEFINICION DEL EQUIPO DE APOYO"

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 dijese 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 estos 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 en un 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 como ellos siguen su trayectoria recta de evolución- y los profesores de apoyo comprenden que algunas capacidades y necesidades educativas de los alumnos del Programa es necesario trabajarlas fuera del aula.

Unos y otros están llegando a la conclusión de que la integración o no integración, no consiste en que el alumno este dentro o fuera del aula, sino en 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 se le debe ofrecer 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, videos ...). 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.

3.2.- EVALUACION

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, los 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 "solido 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 cual va a ser su papel, en que aspectos va a intervenir y en cuales 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 interdisciplinarios, Centro de Profesores, otros colegios, instituciones, incluso 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 chaval con estrategias propias para cada área determinada así mismo dificultades para poder estar al día en todas las

materias, niveles educativos y estrategias para cada alumno; aspectos que 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 una 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 apoyos colaboran con los tutores estableciendo estrategias de trabajo conjunto: actividades a plantear cuando el apoyo entra en el aula para aprovechar los tiempos de apoyo, 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 y asumirlas por ambos como alumnos propios.

Un aspecto fundamental ha sido el **clima** que han creado los profesores **entre los alumnos en el aula** para comprenderse, compartir, saber como 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 se le ha 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**. Desde el orientador y 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 les han ido informando de los temas que iban a trabajar, les proporcionan fichas y tareas para trabajar en casa y se reúnen sistemáticamente (cada 7 o 15 días) o de manera "informal" (aunque intencionada) muchos días, cinco minutos, a la entrada o salida del colegio.

Sin duda el haber contado con más recursos no es un factor que se pueda destacar por sí sólo 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 que se presenta a continuación representa la forma de incidir todos estos factores comentados en la configuración de un equipo de apoyo eficaz. (Fig. N° 5).

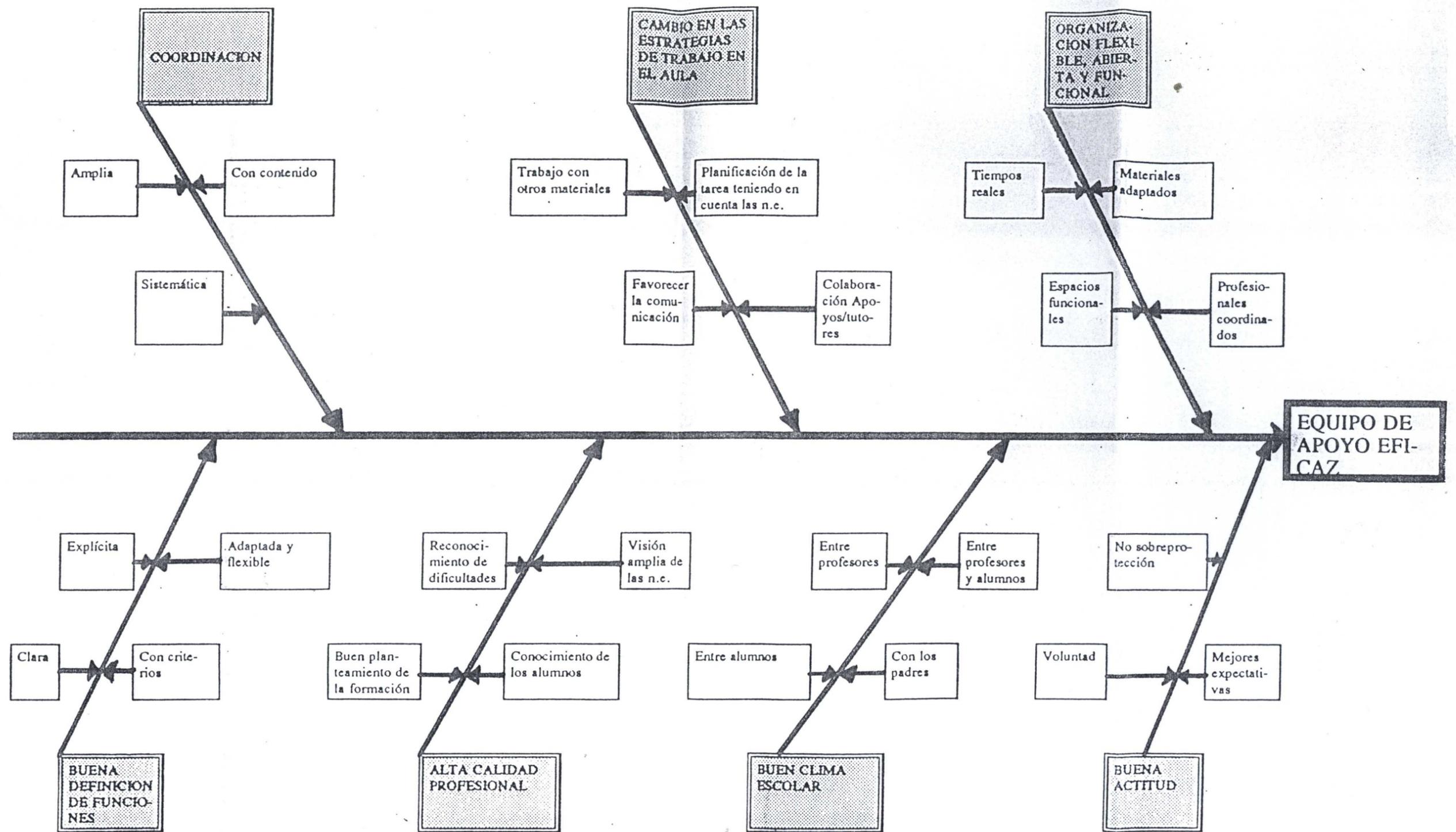


FIG. Nº 5

"FACTORES QUE CONFIGURAN UN EQUIPO DE APOYO EFICAZ"

4.- PROBLEMAS POR DELANTE....

4.- PROBLEMAS POR DELANTE....

Los primeros alumnos, que como Victor y David empezaron en el Programa de Integración hace ahora 6 o 7 años, están en el Ciclo Superior de la EGB, y en los próximos años muchos de ellos continuaran en la nueva etapa de la **Educación Secundaria Obligatoria**, a medida que se implante la Reforma Educativa⁹. Sin duda las dificultades para que Victor y David reciban una educación ajustada a sus necesidades y para que los equipos de apoyo realicen su trabajo apropiadamente, han ido aumentando a medida que avanzaba su escolaridad.

Las razones no son difíciles de imaginar, y en parte se repiten algunas de las ya señaladas; no hay experiencias de cómo hacerlo, ni costumbre y la forma tradicional de pensar con respecto a los alumnos con "deficiencias" está si cabe mucho más afianzada entre el profesorado de Secundaria que entre el de Primaria. Se trata también, de un profesorado, que tiene una **orientación** mucho más **académica** de lo que debe ser su tarea, y que está acostumbrado a trabajar en una etapa que hasta ahora no era obligatoria, y por tanto con un alumnado que ha superado suficientemente la educación primaria y que en principio no tiene especiales dificultades para aprender. En consecuencia el **currículo** que desarrollan (contenidos, metodología, organización del aula, evaluación....) no está pensado para atender a la "**diversidad**", sino más bien lo contrario (para grupos de alumnos relativamente "homogéneos" en cuanto a su capacidad para aprender).

Además, esta etapa de secundaria es **terminal** y a las decisiones de evaluación y promoción, se unen ahora las de **titulación**. Cambiar el concepto de evaluación, desde una visión exclusivamente **normativa** que compara al alumno con los criterios de un rendimiento medio o "normal", a una visión que en buena medida debe ser **crieterial** y por la que ha de tomarse en consideración los progresos individuales de cada cual, en función de sus propias posibilidades, cuestiona toda una enseñanza orientada en buena parte en el pasado a la consecución de el título y supone un giro copernicano del que se está muy lejos todavía en nuestro contexto escolar. Así, los profesores de alumnos como Victor y David se preguntan ¿Que titulación se podrá dar a estos alumnos? ¿Se concederá a todos la misma? ¿A algunos no se les dará? ¿Cómo les valorarán cuando salgan del centro y pasen a la Enseñanza Secundaria?. Ellos esperan orientaciones desde la Administración y mientras tratan de dar respuesta con sus criterios y dudas a las expectativas de los padres.

⁹ El nuevo Sistema Educativo que ha entrado en vigor progresivamente a inicios del curso escolar 92/93, extiende la educación obligatoria hasta los 16 años y la organiza en dos etapas; educación primaria (de 6 a 12 años) y educación secundaria obligatoria (de los 12 a los 16 años). El nuevo sistema también establece una etapa de educación infantil (de 0 a 6 años) no obligatoria e igualmente una educación secundaria no obligatoria, el "bachillerato" (16-18 años). Está previsto que el Programa de Integración escolar continúe en la etapa secundaria obligatoria (ver Informe Nacional).

Por lo tanto son varias, y complejas, las dificultades que se presentan; mentalidad del profesorado, currículo y organización de la etapa poco flexible y con una orientación puramente académica, presión de la función terminal (titulación). En este contexto, el profesorado de apoyo va a tener muchas dificultades para trabajar con el profesorado tutor de esta etapa, para que unos y otros adapten su enseñanza y adopten una visión más "comprensiva" de su trabajo educativo. En este contexto no será raro que se vuelva a reproducir con facilidad la concepción del profesorado de apoyo como el "profesorado de los alumnos de integración".

El trabajo con las familias también va a ser difícil en esta etapa final, ya que tras un período de "normalización", vuelven ahora las preocupaciones con respecto, en primer lugar y como señalábamos a la titulación, y en segundo lugar a las "salidas" profesionales o preprofesionales de sus hijos o a la continuación de la escolarización. El ajuste de expectativas y la falta real de una respuesta suficiente y adecuada a unas demandas legítimas, sin duda va a ser origen de conflictos.

En estos momentos la familia de David lamenta que no le corresponda empezar la Reforma pues piensan que otros dos cursos en la Educación Secundaria Obligatoria le favorecerían. Tienen mucha incertidumbre sobre la continuidad de sus estudios y miedo al Instituto. Paralelamente, además, a sus padres les va apareciendo otro problema y es que ha medida que los contenidos de sus estudios van haciéndose más complicados ellos pueden ayudarle menos. Comentan que si los chavales "normales" fracasan qué puede pasar con David: "El cambio es rotundo ahora tendrá que estudiar con apuntes, con varios profesores que podrán no estar coordinados se puede perder".

Los profesores de apoyo y orientadores de Victor y David junto con sus familias están pensando y planeando que podrán hacer estos alumnos en el futuro. Piensan que ellos deben decidir lo que quieren ser el día de mañana pero no saben si van a tener esa oportunidad de elegir como otros alumnos. La familia de David cree que lo mejor será que vaya a un Instituto donde pueda seguir teniendo un equipo de profesores de apoyo pero también tendrá que encontrarse con un clima y una organización y funcionamiento como el que se ha creado en su colegio y con compañeros que entiendan lo que es la integración y le sepan tratar y comprender porque si no es así le pueden hacer mucho daño.

La socialización de estos alumnos es otro tema problemático. En los colegios de Victor y David aunque no se ha trabajado de forma muy sistemática se han conseguido algunos logros. Los alumnos con necesidades educativas especiales van siendo uno más de forma natural y no existen grandes complicaciones a la hora de establecer grupos de trabajo, realizar tareas de laboratorio, etc. Se intenta que no exista sobreprotección y que cada uno aporte según su capacidad; "El problema puede estar más en si sabe o no jugar al fútbol que en ser sordo". Algunos chavales son más agresivos y tienen menos amigos, los más pasivos tienen más dificultad para trabajar en equipo; todo esto requiere un

trabajo controlado por parte de los profesores para que se participe y ni en exceso ni en defecto; los grupos se estudian con sumo cuidado pero lo cierto es que ni Victor ni David son los alumnos preferidos para trabajar en grupo, los chavales suelen buscar a gente divertida o que ayude a sacar el trabajo adelante. David es un buen compañero, dicen sus profesores, ayuda bastante ... pero hay que reconocer que no es el primero en ser elegido. Cuando ha habido algún problema se trabaja el caso con los propios alumnos y se habla en las reuniones de integración. Pero ¿Cómo actuar cuando esta dificultad se acentúa? ¿Cómo pueden trabajar en grupo alumnos que no posean esa capacidad de comunicación y requieran otras alternativas como el lenguaje de signos...?.

Otro tema es si puede haber o de hecho existen constricciones económicas que interfieran con la implantación del Programa de Integración en la futura educación secundaria. Teniendo en cuenta en cualquier caso que el país está en un proceso general de contención del gasto público, debe decirse que el desarrollo educativo está recibiendo un apoyo notable por parte del Gobierno y puede decirse también que en este contexto el Programa de Integración está recibiendo muchos recursos y que su desarrollo no está interferido especialmente por restricciones económicas.

Para responder a las dificultades que se avecinan, el Ministerio de Educación en general, han adoptado algunas medidas.

El Ministerio ha asumido que se trata de una fase compleja y difícil, en consecuencia ha procedido a establecer una **planificación** que permita continuar el Programa con garantías de éxito.

En este sentido, se ha optado por continuar el Programa con aquellos centros de Educación Secundaria, que **voluntariamente** acepten asumir este reto, con el objeto de contar inicialmente con el profesorado más motivado y dispuesto. A estos centros (en la actualidad 60, dentro del área de gestión del MEC), se les va a dotar de nuevos recursos materiales y humanos.

En especial se va a crear un **Departamento de Orientación**, con 5 ó 6 profesionales, (análogo al "equipo de apoyo" que funciona en los centros de Primaria, como el que aquí hemos analizado), una de cuyas funciones básicas va a ser asegurar y colaborar para que los centros en su conjunto y desde su Proyecto Educativo asuman la respuesta a la diversidad, y en su caso para responsabilizarse del apoyo específico que requieren los alumnos. Se van a preparar **actividades de formación**, especialmente para el Departamento de Orientación y los Equipos Directivos, para tratar de cambiar actitudes y formas de trabajar, de manera que se facilite la integración de estos alumnos.

Por último está previsto un **seguimiento y evaluación** del Programa, para tratar de conocer la marcha del mismo y el grado de consecución de los grandes objetivos previstos e ir modificando a tiempo los aspectos que sean necesarios.

**III.- EL APOYO EXTERNO A LA ESCUELA: ESTUDIO DE
CASOS N° 3.**

OCDE-CERI

VIDA ACTIVA PARA LOS JOVENES CON DISCAPACIDAD

INTEGRACION EN LA ESCUELA

FASE II

ESTUDIO DE CASOS Nº 3

**COMUNIDAD AUTONOMA DEL PAIS VASCO. ESPAÑA.
DEPARTAMENTO DE EDUCACION, UNIVERSIDADES E INVESTIGACION**

C.E.I.-I.D.C.:

ROSA MARIA MURGUIA QUINCOES

RESUMEN

LOS SERVICIOS DE APOYO EXTERNOS A LOS CENTROS ESCOLARES EN EL AREA DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Desde la Comunidad Autónoma del País Vasco (España), hemos pretendido aportar, en este estudio, nuestra experiencia de atención a las necesidades educativas especiales de los centros, por lo que respecta a los Servicios de Apoyo externos.

Hemos analizado el estado de la cuestión, después de 10 años de puesta en marcha del Plan de Integración: cómo valoran los profesores de los centros y sus equipos directivos del servicio que reciben de los Apoyos externos y la relación que establecen entre ellos.

Posteriormente, y seleccionada la zona cuyas valoraciones han sido las más positivas, hemos tratado de analizar qué factores están incidiendo en esa valoración.

Finalmente hemos presentado los casos de dos chicas de esa misma zona que se encuentran en los últimos cursos de su escolarización, para presentar de qué manera han ido influyendo los Servicios de Apoyo externo en su correcta integración a lo largo de estos diez años de implantación del Plan de Educación Especial del País Vasco.

ESQUEMA

1.- INTRODUCCION.

1.1.- CONTEXTO ADMINISTRATIVO Y GEOGRAFICO DE LA C.A.V.

1.2.- LA ORDENACION DE LA EDUCACION ESPECIAL EN LA C.A.V. (1.980-90)

2.- UNIDAD DE ANALISIS: SERVICIOS DE APOYO EXTERNOS A LOS CENTROS ESCOLARES EN EL AREA DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

2.1.- DESCRIPCION DEL FUNCIONAMIENTO DE LOS SERVICIOS DE APOYO.

2.2.- EVALUACION DE LOS SERVICIOS DE APOYO EXTERNOS.

2.3.- CIRCUNSCRIPCION DE IRUN.

I. DESCRIPCION.

II. EVALUACION DE LOS SERVICIOS DE APOYO.

. FACTORES EXPLICATIVOS.

. LA ATENCION A ALUMNOS CON N.E.E. EN BASE A LA INFLUENCIA DE LOS SERVICIOS DE APOYO: ALGUNOS EJEMPLOS.

1.- INTRODUCCION.

1.1.- CONTEXTO ADMINISTRATIVO Y GEOGRAFICO DE LA C.A.V.

Según la Constitución Española de 1.978 se atribuye al Estado competencia exclusiva sobre determinados aspectos de la Educación (Art. 149.1.30), se precisa las competencias que en este campo podrán tener las Comunidades Autónomas (Art. 148.1.17) y se prevé que a dichas Comunidades podrán corresponder las no reservadas al Estado en virtud de sus Estatutos de Autonomía (Art. 149.3).

La concreción de estas competencias la hacen los Estatutos de Autonomía y el comienzo de su ejercicio por las Comunidades Autónomas lo marca el traspaso de funciones y servicios, antes desempeñados y gestionados por la Administración Central del Estado.

Así según Real Decreto 2808/1980 de 26 de Septiembre se traspasan los servicios del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de enseñanza (B.O.E. 31 de Diciembre).

En la actualidad la Comunidad Autónoma Vasca es una de las siete Comunidades con plena competencia administrativa en Educación.



La Comunidad Autónoma del País Vasco, situada al norte de la Península Ibérica, se halla estructurada en tres Territorios Históricos: Alava, Vizcaya y Guipúzcoa.

POBLACION DE PREESCOLAR Y E.G.B. DE LA COMUNIDAD AUTONOMA VASCA. MARZO 1.992.

C.O.P.	Centro	Modelo A		Modelo B		Modelo D		Modelo X		Totales		Profes.
		Alumnos	Grupos	Alumnos	Grupos	Alumnos	Grupos	Alumnos	Grupos	Alumnos	Grupos	
<u>ALAVA</u>	65	10.799	483	7.744	397	2.110	102	20	0	20.635	982	1.203
	56	14.405	585	3.717	197	93	5	17	1	18.232	788	966
<u>GUIPUZCOA</u>	78	9.144	409	8.287	403	6.569	284	551	23	24.551	1.119	1.519
	42	791	41	6.784	370	8.240	390	0	0	15.815	801	1.014
	25	2.614	120	4.046	183	1.926	93	0	0	8.586	396	511
	19	862	50	1.725	111	2.445	130	0	0	5.032	291	361
	30	71	5	3.213	196	5.182	279	0	0	8.466	480	596
	27	2.735	142	2.531	151	2.576	125	0	0	7.842	418	536
	26	562	23	765	48	4.094	211	0	0	5.421	282	349
	35	603	25	2.930	165	7.453	354	0	0	10.986	544	671
<u>VIZCAYA</u>	36	11.162	484	2.155	108	746	41	0	0	14.063	633	779
	16	4.581	240	1.656	87	883	42	0	0	7.120	369	438
	53	18.555	753	3.863	160	2.445	110	0	0	24.863	1.023	1.297
	40	3.018	156	5.195	261	4.756	237	0	0	12.969	654	771
	32	2.078	117	2.736	159	2.904	175	0	0	7.718	451	528
	43	129	9	2.065	115	6.774	357	0	0	8.968	481	542
	39	5.845	293	2.470	118	4.164	202	248	11	12.727	624	742
	38	10.930	396	2.843	156	4.430	184	932	31	19.135	767	912
	40	4.729	251	2.801	161	1.053	54	0	0	8.583	466	560
	18	3.919	217	981	55	155	12	0	0	5.055	284	342
	42	13.608	579	2.995	144	1.646	76	0	0	18.249	799	975
25	5.886	282	1.363	65	2.498	101	417	18	10.164	466	549	
TOTALES	825	127.026	5.660	72.865	3.810	73.142	3.564	2.185	84	275.218	13.118	16.161

Las redes educativas.-

Normalmente se habla de tres redes educativas coexistentes en el sistema educativo vasco, pero, al lograr una mayor claridad expositiva, bien se podrían distinguir las cuatro siguientes:

- 1.- PUBLICA, de titularidad pública. Incluye también por tanto las ikastolas que en el comienzo del curso 88-89 eran de titularidad pública como ocurría con las transferidas al Gobierno Vasco por la Diputación de Alava.
- 2.- IKASTOLAS, de titularidad privada y creadas para la enseñanza en euskera.
- 3.- PRIVADA RELIGIOSA, centros de enseñanza cuya titularidad está en manos de las órdenes o congregaciones religiosas.
- 4.- PRIVADA NO RELIGIOSA, centros de enseñanza surgidos de la iniciativa privada, con exclusión de los dedicados a la enseñanza en euskera.

Los modelos lingüísticos.-

La ley 10/1.982, del 24 de Noviembre, Básica de Normalización del Uso del Euskera y el posterior Decreto 138/1.983, de 11 de Julio, del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno Vasco, regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco. Posteriormente la Orden del Departamento de Educación y Cultura de 1-8-83 establece los plazos de implantación de los modelos de enseñanza bilingüe (A, B y D), dando como plazo final 1.985 para la enseñanza básica, 1.986-87 para B.U.P.-C.O.U. y 1.987-88 para tercero de F.P.2.

Los modelos lingüísticos pueden reducirse a tres. Sin embargo, puede ser conveniente distinguir alguno más, aunque sean muy minoritarios:

- 1.- MODELO D. Monolingüe en euskera, con clases de idioma castellano.
- 2.- MODELO B. Bilingüe con asignaturas en euskera y en castellano.
- 3.- MODELO A. Monolingüe castellano con clases de euskera.

Estos son los tres modelos mayoritarios y, al parecer, con vocación de permanencia. Existen, además otros tres modelos minoritarios:

- 4.- MODELO A. Monolingüe de idioma extranjero con clases de euskera.
- 5.- MODELO X. Monolingüe castellano sin clases de euskera.
- 6.- MODELO X. Monolingüe de idioma extranjero sin clases de euskera.

1.2.- LA ORDENACION DE LA EDUCACION ESPECIAL EN LA C.A.V. (1980-1990)

En virtud del Real Decreto 3.159/1.980 de 30 de Diciembre se traspasan servicios del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de Educación Especial y mediante el Decreto 50/1.981 de 6 de Abril sobre Normas Orgánicas provisionales del Departamento de Educación, se adscriben los servicios de Educación Especial transferidos, a la Dirección de Enseñanzas y se autoriza al Consejero de Educación para dictar las disposiciones necesarias para el desarrollo y aplicación del citado Decreto.

A partir de esta fecha podemos destacar tres momentos decisivos para el desarrollo de las competencias en materia de Educación Especial en el País Vasco:

- . El Plan de Educación Especial para el País Vasco (Junio 1.982),
- . La Orden del Departamento de Educación por la que se regulan las enseñanzas de Educación Especial en la Comunidad Autónoma del País Vasco (Setiembre 1.982) y,
- . El Informe de la Dirección de Renovación Pedagógica del Departamento de Educación "Mejoras a introducir en el Sistema Educativo para la Educación adecuada de alumnos con necesidades educativas especiales" (Diciembre 1.988).

En Junio de 1.982, el mismo año que aparece la Ley de Integración Social del Minusválido de 7 de Abril (cuyo ámbito de aplicación es todo el Estado Español), se publica y pone en marcha el **PLAN DE EDUCACION ESPECIAL PARA EL PAIS VASCO**.

En estos momentos en Euskadi había cerca de 6.200 niños escolarizados en Educación Especial. De ellos 2.822, es decir el 45% lo estaba en colegios específicos (más de 50 centros); 3.378, el 54% lo estaba en Aulas Especiales de colegios ordinarios de E.G.B. Estos datos se completaban con otro más: no todos los niños que estaban en aulas de Educación Especial de colegios de E.G.B. eran niños deficientes. Más de un 40% de ellas, en Vizcaya, correspondían a ese gran grupo heterogéneo de los niños llamados genéricamente de "fracaso escolar".

Esto quería decir simplemente una cosa: en Euskadi, consciente o inconscientemente, se había optado por la atención especializada. La filosofía de la integración iba a pedir una gradual pero constante transformación de las respuestas de escolarización.

Ante este panorama ¿Qué aporta el Plan de Educación Especial?.

- **Concepto de integración:** "... cuando se propugna la integración no se está propugnando modificar las conductas de un individuo para que no resulten disonantes con respecto a un determinado colectivo de características homogéneas, sino que se está defendiendo el respeto a las características individuales y a la participación activa de cada individuo en la dinámica del grupo, apareciendo ésto como algo nuevo y diferente a la suma

de las partes. No se está hablando de integrar al niño dentro de un grupo previamente constituido sino que se está propugnando la integración respetando características individuales, expectativas, desarrollos cognitivos y afectivos, etc., en un grupo cuyo objetivo fundamental, en nuestro caso, es la educación" (pág. 15, Plan de E.E., 1.982). "... el objetivo de educación se aplica a un único colectivo y no como en la actualidad a dos colectivos netamente diferenciados, entre los cuales en un momento dado el diagnosticador, etc. tiene que optar enviando el niño hacia uno u otro" (pág. 19, Plan de E.E., 1.982).

- **Papel de la familia en la E.E.:** "Los padres, sus organismos representativos, deben "intervenir" en la formulación de los objetivos y recursos de la educación de sus hijos, tener acceso al seguimiento del proceso educativo, y tener la posibilidad de formarse ellos mismos" (pág. 25, Plan de E.E., 1.982).

- **Consideraciones sobre la escuela, el maestro y los profesionales:** "... la cuestión no está tanto en si el niño podrá integrarse en la escuela, sino en cómo deberá modificarse ésta para responder a las necesidades de una población de niños concreta" (pág. 27, Plan de E.E., 1.982).

- **Estructura operativa:** El desarrollo del Plan de E.E. se sustentaba en una estructura operativa compuesta por tres acciones fundamentales:

- . Aulas especiales en colegios públicos de E.G.B. y centros específicos de Educación Especial.
- . Centro Coordinador de Educación Especial y Equipos Multiprofesionales.
- . Puesta en marcha.

Desde 1.980, la Educación Especial en nuestra Comunidad ha sufrido una gran evolución.

- 1) Se ha pasado de un concepto de sujeto de Educación Especial que insiste en el déficit que aporta el sujeto y que implica una atención especializada en un contexto segregador, a dar mayor atención a las características relativas e interactivas de las necesidades educativas de los sujetos y a la consideración de las necesidades educativas especiales dentro de las posibles necesidades educativas de todos los sujetos y cuya respuesta es la Adaptación del Currículum ordinario en un contexto normalizado. Así el centro ordinario es el espacio educativo donde debe darse respuesta a todos los alumnos.
- 2) Los Servicios de Apoyo a las necesidades educativas especiales se sitúan a nivel de circunscripción y con un enfoque educativo y no médico-clínico, lo que implica una coordinación interdepartamental de los servicios y no una duplicidad de los mismos. Así mismo, se integran dentro de las estructuras de apoyo ordinario a los centros.

- 3) Paralelamente a la provisión de recursos zonales, se fomenta la aparición de recursos internos a los centros, lo que favorece la autonomía de los propios centros y cierta especialización de los recursos zonales.

2.- UNIDAD DE ANALISIS: SERVICIOS DE APOYO EXTERNOS A LOS CENTROS ESCOLARES EN EL AREA DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEPENDIENTES DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACION DEL GOBIERNO VASCO.

2.1.- DESCRIPCION DEL FUNCIONAMIENTO DE LOS SERVICIOS DE APOYO.

En el centro escolar además de los tutores existen los profesores de apoyo al frente de las aulas de apoyo y en algunos casos los profesores-consultores.

Los Servicios de Apoyo externos a los centros escolares en el área de las n.e.e. están integrados en los Servicios de Apoyo zonales ordinarios.

DESCRIPCION: SERVICIOS DE APOYO EXTERNOS:

- a) Equipos Multiprofesionales (forman parte del Centro de Orientación Pedagógica -C.O.P.- de la circunscripción).
- b) Logopedas (forman parte del C.O.P.).
- c) Profesores itinerantes de apoyo a los niños con deficiencias visuales (forman parte del Centro de Recursos de Invidentes del Territorio Histórico correspondiente).
- d) Auxiliares (aún siendo un apoyo que se ubica en el centro escolar, dependen del C.O.P., siguiendo las directrices del Equipo Multiprofesional de la circunscripción).

COBERTURA:

Circunscripción	CENTROS ORDINARIOS TOTAL										PERSONAL				
	Alumnos	Alumnos n.e.e.	Nº Centros	Nº Unidad	# Unid. Polival.	Consult.	* COP	EMP	Logop.	Fisiot.	Auxil.	CRI			
ARABA															
COP 1 - ZONA NORTE	20.673	435	65	982	48	4	13	5	6	1	15				
COP 2 - ZONA SUR	18.232	320	56	788	34	7	12	5	9	1	15				
TOTAL PARCIAL	38.905	755	121	1.770	82	11	25	10	15	2	30	12			
BIZKAIA															
COP 1 - GERNIKA	8.968	121	43	481	28	1	9	4	2	--	11				
COP 2 - DURANGO	12.969	130	40	654	37	1	10	4	2	--	12				
COP 3 - ORTUPELLA	8.583	120	40	466	27	2	10	5	1	--	11,5				
COP 4 - GALDAKAO	7.718	74	32	451	22	1	11	3	1	--	8				
COP 5 - BASAURI	7.120	75	16	369	24	3	10	3	1	--	5				
COP 6 - GETXO	12.727	119	39	624	28	6	12	5	2	--	15				
COP 7 - LEIOA	19.135	69	38	767	30	1	14	5	1	--	13				
COP 8 - BARAKALDO	14.063	109	36	633	34	--	13	5	2	--	13				
COP 9 - SANTURTZI	18.249	136	42	799	36	3	11	5	1	--	15				
COP 10 - REKALDE	5.055	93	18	284	22	9	12	4	2	--	9				
COP 11 - TXURDINAGA	10.164	150	25	466	30	2	13	4	2	--	9				
COP 12 - DEUSTO	24.863	169	53	1.023	32	4	12	4	1	--	8				
TOTAL PARCIAL	149.614	1.365	422	7.017	350	33	137	51	18	0	129,5	18			
GIPUZKOA															
COP 1 - IRUN	8.586	126	25	396	18	3	11	3	1	--	9				
COP 2 - EIBAR	15.815	162	42	801	43	--	12	5	2	--	10,5				
COP 3 - ORDIZIA	8.466	174	30	480	26	3	10	4	--	--	7				
COP 4 - TOLOSA	5.421	76	26	282	16	3	9	3	--	--	4				
COP 5 - ZARAUTZ	10.986	181	35	544	18	2	10	3	1	1	9				
COP 6 - LASARTE	5.032	66	19	291	24	3	9	3	1	--	1				
COP 7 - RENTERIA	7.842	197	27	418	26	3	11	4	1	1	6				
COP 8 - DONOSTIA	24.551	354	78	1.119	44	5	14	6	2	1	7				
TOTAL PARCIAL	86.699	1.336	282	4.331	215	22	86	31	8	3	53,5	10			
TOTALES GENERALES	275.218	3.456	825	13.118	647	66	248	92	41	5	213	40			

Unidad Polivalente equivale a aula de apoyo a alumnos con n.e.e.

* Dentro de la cifra del C.O.P. también están incluidos los miembros del E.M.P.

EVOLUCION DEL FUNCIONAMIENTO DE ESTOS SERVICIOS

Según las distintas evaluaciones que el propio Departamento de Educación ha ido realizando, se observa:

- 1) Los Servicios de Apoyo que en un primer momento atienden sólo a los centros de la red pública, aumentan su atención a las otras dos redes: privada e ikastolas. Esto viene motivado, porque también aparecen niños con n.e.e. en los centros de estas redes.
- 2) La aproximación pedagógica al alumno se va realizando a través del Aula y no tanto en atención directa al niño, lo que supone ir pasando de una valoración, exclusivamente, individual a un análisis contextual: el niño en una determinada aula de un determinado centro de una zona.
- 3) Mientras al principio el apoyo va dirigido fundamentalmente a los profesores de Apoyo de los centros, paulativamente se va trasladando a los tutores en general.
- 4) De un asesoramiento para realizar un Programa de Desarrollo Individual para el sujeto con necesidades educativas especiales, se pasa a un asesoramiento sobre cuál ha de ser la respuesta desde el aula ordinaria, a través de Adaptaciones del Curriculum ordinario (Adaptaciones a nivel centro, a nivel aula, antes de llegar a las Adaptaciones Individuales). Se trata de adaptar los elementos curriculares: qué enseñar, cómo enseñar, y qué, cómo y cuándo evaluar.
- 5) Las necesidades de asesoramiento de los centros se van cubriendo, pero no se ha llegado a una atención óptima. Las razones parecen ser: existencia de equipos sin completar y número excesivo de centros por Equipo.
- 6) Se aumentan los niveles de Integración, llegando a Secundaria.

2.2.- EVALUACION DE LOS SERVICIOS DE APOYO EXTERNOS.

OBJETIVO:

Analizar la idoneidad de la red de servicios de apoyo externos a los centros escolares en el área de las necesidades educativas especiales, así como analizar los flujos y adecuación de las relaciones entre los profesionales de los mismos y el profesorado de los centros educativos, y seleccionar una circunscripción cuyos niveles de satisfacción en la relación establecida pueda considerarse como "experiencia positiva".

PRIMERA PARTE:

Análisis general comparativo de las 22 circunscripciones en las que se halla dividida la Comunidad Autónoma a nivel de servicios de apoyo a los centros educativos, a fin de investigar los factores que están interviniendo en la integración positiva de los alumnos y alumnas con n.e.e.

SEGUNDA PARTE:

Análisis en profundidad de los elementos intervinientes favorecedores de la integración positiva en una circunscripción por lo que se refiere a la interacción Servicios de apoyo y profesores de los centros.

EVALUACION GENERAL DE LOS SERVICIOS DE APOYO DE LA COMUNIDAD

Se ha llevado a cabo un estudio destinado fundamentalmente a la evaluación de los servicios de apoyo externos a los Centros Docentes, en el área de las necesidades educativas especiales. Se han encuestado tres colectivos diferentes: equipos directivos, profesores de aula de apoyo y tutores con niños integrados y, por último, servicios de apoyo. A los dos primeros se les ha pedido que evalúen tanto los servicios específicos de apoyo externos como el funcionamiento del centro y el diseño del Plan de Centro en relación a las demandas de la integración. A los servicios de apoyo se les ha preguntado por su satisfacción con el trabajo. Todos los colectivos han respondido a una escala diseñada para la medición de las actitudes hacia la integración. En este estudio se ha pretendido recoger y evaluar los aspectos más importantes que pueden incidir en la labor docente en el área de necesidades educativas especiales.

Los resultados generales se pueden consultar en el Informe "Evaluación de los Servicios de Apoyo externo a los centros escolares en el área de necesidades educativas especiales". La circunscripción que ha valorado más positivamente los servicios de apoyo externos ha sido: IRUN (Circunscripción nº 1 del Territorio de Guipuzcoa).

2.3. CIRCUNSCRIPCION DE IRUN.

I. DESCRIPCION.

A) DATOS ESCOLARES.

El C.O.P. (Centro de Orientación Pedagógica) atiende a 25 centros escolares de los que 15 son de Preescolar y E.G.B., y 10 de Enseñanzas Medias (EE.MM.).

Centros	Alumnos Modelo A	Aulas Modelo A	Alumnos Modelo B	Aulas Modelo B	Alumnos Modelo D	Aulas Modelo D
25	2.614	120	4.046	183	1.926	93

Total Alumnos	Total Aulas	Total Profesores
8.586	396	511

Ratio Aula/Alumnos: 22.

Ratio Profesor/Alumnos: 17.

B) SERVICIOS DE APOYO A LA ESCUELA DEPENDIENTES DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACION DEL GOBIERNO VASCO.

CENTROS	ALUMNOS	ALUMNOS N.E.E.	AULAS E.E.	CONSULTORES
25	8.586	126	18	3

PERSONAL COP	E.M.P.	LOGOPEDAS	AUXILIARES
11	3	2	8

Las Aulas de E.E., los Profesores-Consultores y las auxiliares son recursos internos al centro, mientras que el resto de los servicios son externos.

Además de los presentados está el Centro de Recursos de Invidentes que está ubicado en San Sebastián pero que es de carácter Territorial (toda Guipuzcoa).

II. EVALUACION DE LOS SIGUIENTES SERVICIOS DE APOYO:

- * EQUIPOS MULTIPROFESIONALES.
- * LOGOPEDAS.
- * AUXILIARES.

(En esta circunscripción no existen Fisioterapeutas y el C.R.I. (Centro de Recursos de Invidentes no tiene mucha incidencia).

Según los resultados de la consulta realizada a los Equipos directivos de los centros, los profesores de apoyo y aquellos profesores ordinarios que tienen integrados niños con n.e.e., así como el personal de apoyo, observamos cómo en términos generales, la valoración es muy positiva, y así el servicio que prestan los Equipos Multiprofesionales, logopedas y auxiliares parece ajustarse a las expectativas de los centros en la atención a las necesidades educativas especiales. (Consultar el Informe completo CERI PROJECT 92).



**FACTORES QUE PARECEN EXPLICAR LA VALORACION POSITIVA
DE LOS CENTROS DE ESTA CIRCUNSCRIPCION
A SUS CORRESPONDIENTES SERVICIOS DE APOYO
EN EL AREA DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

Además de los datos extraídos de los cuestionarios (fase A del estudio), se ha realizado un análisis en profundidad a través de:

- . Observación natural y/o participante de la situación en centros, intervenciones de los Servicios de Apoyo, ...
- . Entrevistas a los diferentes implicados: E.M.P., ...
- . Análisis de los documentos escolares: P.E.C., Plan de centro, Programaciones, ...
- . Entrevistas con la Inspección Educativa de la zona.

1.- FUNCIONAMIENTO DE LOS PROPIOS CENTROS.

Bajo el supuesto de que un buen funcionamiento de centro puede favorecer la inserción correcta de un servicio de apoyo externo, se ha analizado este aspecto desde el punto de vista de los tutores, los profesores de apoyo y los equipos directivos de los centros. Las unidades de análisis han sido:

- A) El Plan de centro en relación a las n.e.e.
 - B) Las estructuras del centro escolar.
 - C) El aprovechamiento de los recursos.
- A) Los Equipos directivos, los tutores y los profesores de apoyo en su análisis del **Plan de Centro en relación con las necesidades educativas especiales** han valorado positivamente su funcionamiento con respecto a:
- . El Plan de centro ha sido elaborado con la participación de todos los miembros del claustro,
 - . En el Plan de centro se especifica claramente la función integradora del centro,
 - . En el Plan de centro se contempla la coordinación de los distintos profesionales que trabajan en el centro dando respuesta a las n.e.e.,

- . En el Plan de centro se concreta y prioriza la necesidad de ciertos recursos que permitan mejorar la atención de niños con n.e.e. (Ej.: supresión de barreras arquitectónicas, propuestas de adaptación de material didáctico...),
 - . Cuando se observan niños con n.e.e., primero se trata de encontrar soluciones con los recursos personales y materiales del centro antes de solicitar ayuda al E.M.P.
 - . Existen criterios establecidos y consensuados por el grupo docente del centro para solicitar el servicio del E.M.P.,
 - . El profesorado del centro conoce bien las funciones y competencias del E.M.P.
- B) Por lo que respecta al **funcionamiento de las estructuras del centro** se han valorado positivamente todas ellas: Equipo directivo, Claustro, Consejo escolar, Departamentos, Equipo de Ciclo y Equipo de nivel.
- C) Los Equipos directivos, los tutores y los profesores de apoyo cuando analizan **con qué eficacia aprovechan los recursos** de que disponen para atender a las personas con n.e.e. opinen que se aprovechan "bastante": los profesores tutores, los profesores de apoyo, los locales y los materiales didácticos, y "regular" los materiales audiovisuales y los profesionales externos al centro.

Parece, pues, que existe una valoración de que no se aprovecha suficientemente al personal externo al centro.

En el análisis de los elementos explicativos de las valoraciones positivas que hacen los centros de esta circunscripción por lo que respecta a los Servicios de Apoyo, consideramos que el **buen funcionamiento de los propios centros** es uno de ellos.

Si el centro está implicado en su conjunto en la filosofía de la Integración, y lo especifica claramente su función integradora, así como las actividades de respuesta a las necesidades educativas especiales, es más fácil que disponga de una estructura abierta que le permita encardinar en su marcha habitual todas aquellas actividades que se realizan en coordinación con los Servicios de Apoyo Externos.

Es posible que los centros no hayan alcanzado aún un nivel óptimo de funcionamiento, y así se observa en la valoración que hacen del aprovechamiento de los profesionales externos (aprovechamiento "regular"), pero no cabe duda que la situación de los centros de esta circunscripción parece muy satisfactoria.

2.- SATISFACCION EN EL TRABAJO.

Por otra parte, es posible que unos Servicios de Apoyo den una mejor atención si ellos mismos se encuentran satisfechos en su trabajo. Por ello hemos analizado el grado de

satisfacción que presentan los Servicios de Apoyo de esta circunscripción.

Tras el análisis de los resultados podemos observar que el grado de satisfacción en el trabajo parece ser bueno en general, muy bueno en el caso de las auxiliares y algo menor en el caso de logopedas y E.M.P. En este segundo colectivo parece influir el número excesivo de centros para atender, así como recursos de los que se dispone, formación y condiciones laborales de ellos.

3.- ACTITUDES HACIA LA INTEGRACION DE LOS PROFESORES TUTORES Y DE APOYO ASI COMO DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS.

Considerando que una actitud favorable hacia la integración de niños con necesidades educativas especiales, es un elemento positivo que puede estar influyendo en el proceso de valoración de los Servicios de Apoyo externo, se ha incluido una escala de actitudes hacia la Integración dirigida a los Equipos Directivos, Profesores-Tutores y Profesores de Apoyo.

El análisis de los resultados nos ofrece la siguiente información:

A) Aspectos globales:

- . La integración de los alumnos con n.e.e. tiene más ventajas que desventajas.
- . La integración de los alumnos con necesidades especiales es positiva.
- . La incorporación de los alumnos con necesidades especiales en las aulas ordinarias no afecta negativamente al desarrollo de la clase.

B) Ventajas de la integración para la autonomía personal de los niños con n.e.e. y para el enriquecimiento para el resto de los alumnos:

- . La integración de los alumnos con necesidades especiales afecta positivamente a su desarrollo social y emocional.
- . La integración favorece que los niños con necesidades especiales mejoren su capacidad de relación social.
- . La integración del niño con necesidades especiales aumenta su independencia social.
- . La presencia en el aula de alumnos con necesidades especiales y estudiantes sin problemas mejora la integración social de ambos grupos.

C) Aspectos que deberían mejorar:

- . El profesor del aula ordinaria necesita una formación específica para poder atender

correctamente a los niños con necesidades especiales que acuden a su clase.

- . Todos los profesores con alumnos integrados deberían recibir, periódicamente, algún tipo de formación en el área de educación especial.

En el caso de los Equipos Directivos se añade:

- . Si el profesor no posee una formación adecuada, la integración fracasa.

D) Aspectos que se valoran negativamente:

- . Los profesores con alumnos con necesidades especiales tienen una sobrecarga de trabajo fuera del aula para poder atender bien sus clases.

Las impresión general es que en la circunscripción de Irún, el profesorado presenta una actitud favorable hacia la Integración. No obstante, se solicita una mayor formación que permita una correcta atención a los niños con necesidades educativas especiales.

Podríamos concluir que esta **actitud favorable hacia la Integración** puede, están influyendo en la valoración positiva de los Servicios de Apoyo.

4.- FUNCIONAMIENTO DEL EQUIPO MULTIPROFESIONAL: estilo de intervención.

Por las entrevistas realizadas al Equipo Multiprofesional del C.O.P. de Irún, y las visitas de observación del trabajo en centros de dicho Equipo, podemos afirmar que se siguen las funciones asignadas de forma general por el Departamento de Educación a los E.M.P.

Aspectos que distinguen el estilo de intervención de este Equipo serían:

A) Organización-planificación.

Quincenalmente se reúne el Equipo (Responsable del Programa de desarrollo de Capacidades, responsable del Programa de Audición y lenguaje, y Responsable del programa de Desarrollo de la Adaptación social) y la Logopeda durante una mañana para analizar y elaborar estrategias adecuadas de intervención en centros.

Semanalmente el E.M.P. participa en las reuniones de coordinación del C.O.P.

La asistencia a los centros se hace de forma individual, teniendo cada uno de los miembros asignados cuatro centros públicos, a los que acuden quincenalmente, y cuando la demanda así lo requiere esta presencia se incrementa. Por lo que respecta a las ikastolas, la asistencia es cada tres semanas y puntualmente según la demanda. Finalmente, en la mayoría de los centros privados y en las dos guarderías de la zona la asistencia es en función de la demanda.

Al final de la jornada en un centro se programan (conjuntamente E.M.P. y profesor de apoyo, y/o tutores implicados) las actividades que se van a realizar la próxima jornada. La víspera de la visita al centro se recuerda, telefónicamente las actividades programadas y los cambios que hayan podido surgir.

B) Modelo de intervención.

Seguimiento de alumnos con n.e.e. y nuevas valoraciones:

En primer lugar hemos de destacar que la intervención que hace el Equipo Multiprofesional en el centro se canaliza a través del Profesor-Consultor, y en los casos donde esta figura no existe (en esta circunscripción es la mayor parte de los casos) a través del Profesor de Apoyo.

Ante una demanda por parte de un profesor-tutor y después de estudiadas las necesidades junto al profesor de apoyo, el E.M.P. rellena un protocolo de recogida de datos (que en este caso es común a todo el Territorio de Guipuzcoa), junto al tutor, por supuesto dentro del Centro, ya que siempre es el E.M.P. el que se desplaza a los centros. El objetivo de este paso sería explicitar por parte del profesor-tutor lo que solicitan -qué esperan del E.M.P. y lo que ofrecen- qué están dispuestos a adaptar, modificar, etc. de la situación actual.

Si el caso así lo requiere se realiza una entrevista con los padres a fin de recoger las demandas de la propia familia y su visión de las necesidades educativas.

Así mismo, si es necesario se observa al niño en una situación de aula y/o individual, se pasan pruebas, etc.

Con los datos recogidos se realiza una entrevista con el profesor-tutor en el mismo día avanzando la impresión diagnóstica.

Una vez analizados los datos en profundidad, se elabora un informe y se explica al profesor-tutor, y al profesor de apoyo, dejando en el centro una copia del mismo. A continuación, y en la misma reunión, se realiza conjuntamente un programa de acción: qué se va a enseñar, cómo, dónde (aula ordinaria, aula de apoyo). En los casos que se estima necesario se reúne junto a los profesores citados a algún miembro del equipo directivo (Jefe de Estudios) a fin de tomar decisiones de forma coordinada.

Actividades de coordinación zonal:

Se mantienen reuniones con otros organismos de la zona (municipales...) para intercambiar información sobre algunos alumnos; organizar la prematrícula de nuevos alumnos o traslados de zona; colaborar en la solicitud de ayudas y recursos realizando informes en los casos que procede.

Se realizan reuniones con el personal auxiliar de los centros, a fin de recoger las necesidades que se plantean en su trabajo, analizando en conjunto las posibles vías de solución; analizar las experiencias desarrolladas en su trabajo, y profundizar sobre las funciones que realizan.

Se mantienen reuniones con las logopedas para analizar la evolución de los casos que atienden, hacer propuestas de atención de nuevos casos, así como de finalización de la atención a otros.

Actividades de asesoramiento a centros:

Seguimiento de las Aulas Polivalentes en los Centros Públicos de Formación Profesional (dos centros).

En las visitas realizadas al E.M.P. de Irún, en su trabajo en centros, pudimos observar cómo los profesores y Equipos directivos, en términos generales se encuentran satisfechos con las personas el E.M.P. y su forma de trabajar. Su estilo de intervención, así como sus propias características personales pueden ser que estén interviniendo positivamente.

5.- EL EQUIPO MULTIPROFESIONAL DENTRO DE LA ESTRUCTURA C.O.P. (Centro de Orientación Pedagógica).

Otro elemento que creemos puede estar influyendo en el buen funcionamiento de los Servicios de Apoyo a las necesidades educativas especiales de los centros escolares, es el tipo de respuesta que da el C.O.P. de Irún y la organización interna de las diferentes áreas.

Según hemos podido recoger del propio Plan de trabajo del C.O.P., así como a través de entrevistas a su Director y al Inspector de Educación de la Circunscripción, el C.O.P. de Irún presenta unas características de funcionamiento que favorecen la eficacia de su acción.

Tres son las características que podemos destacar:

- A) Implicación del C.O.P. en la zona. El equipo de personas del C.O.P., en general, y del E.M.P., en particular, se encuentra muy implicado en la vida de los centros de la zona, por el conocimiento que de ellos tienen y por la respuesta que a ellos dan.
- B) El Equipo Multiprofesional no actúa en solitario en los centros. Muy al contrario, la relación con otras áreas es destacable. Así existen actividades que se realizan con el Orientador del C.O.P., y muy especialmente con el Director. En este sentido, el Director mantiene reuniones con el E.M.P. en el que se analiza el trabajo en general, pero también casos particulares de niños y situaciones de necesidades educativas especiales, y hay ocasiones en las que el Director acude a los centros con el E.M.P.

C) Actividades del C.O.P. dirigidas a los Equipos Directivos de los Centros. Entre las actividades que desarrolla el Director se encuentra un Seminario de formación de Equipos Directivos de los centros, al que asisten todos los centros de la zona. Sus objetivos son:

- . Promover y potenciar actividades de formación y asesoramiento a equipos directivos.
- . Difundir las directrices del Departamento de Educación.
- . Realizar acciones formativas sobre las competencias de los equipos directivos.

El Director del C.O.P. en las diferentes sesiones de este Seminario que ha durado dos años con una periodicidad quincenal, ha dedicado algunas especialmente a la atención a las necesidades educativas especiales. De esta forma se ha ido difundiendo la filosofía de la Integración, modos de organización de los recursos personales y materiales (funciones de auxiliares, aprovechamiento óptimo y correcto de este recurso, etc.).

De esta forma el trabajo del E.M.P. se halla respaldado desde el Centro de Orientación Pedagógica y su eficacia es mayor.

Otra actividad del C.O.P. de Irún, que tiene gran acogida por parte del profesorado de la zona y que prestigia de alguna manera al propio C.O.P. y favorece el intercambio C.O.P.-Centros escolares, son las Jornadas Pedagógicas del Bidasoa.

Hasta el momento se han realizado durante ocho años, la tercera semana de Setiembre en horario de 4 a 8 y dirigidas a todos los profesores de las zonas de Irún-Hondarribia y Rentería, tanto de Preescolar, E.G.B. como Enseñanzas Medias.

El contenido a dichas Jornadas viene dado por los intereses y necesidades del profesorado que se recoge en una encuesta previa. Tras las Jornadas y a lo largo del curso se desarrollan, fruto de ellas, Seminarios y grupos estables de trabajo que reciben asesoramiento por parte del C.O.P.

6.- CARACTERISTICAS DE LA PROPIA CIRCUNSCRIPCION.

Como último elemento que, creemos, hemos de tener en cuenta al analizar el buen funcionamiento de los Servicios de Apoyo de la circunscripción de Irún, en opinión de los centros de su zona, son las características de la circunscripción en sí misma considerada.

En primer lugar, se trata de una circunscripción que abarca sólo dos municipios y además uno con menor importancia. Esto favorece las relaciones con los organismos municipales, que en este caso, se reducen al Ayuntamiento de Irún. Esta situación no se da

en otras circunscripciones que abarcan muchos más ayuntamientos y complican las tareas de coordinación.

En segundo lugar, es una zona reducida en cuanto a población y más concretamente en población escolar 8.586 alumnos en edad de Preescolar y E.G.B., con 25 centros escolares en total. Por ello aunque la dotación de recursos personales de apoyo no sea la deseada, su número se aproxima más al ideal y adecuado.

En tercer lugar, los centros escolares tienen una buena dimensión, pues casi todos tienen dos líneas, y varios grupos en un mismo nivel en Enseñanzas Medias. Existe también, una implantación equilibradas entre la enseñanza pública y la privada. Estas dos características nos llevan a que, en conjunto, pueda hablarse de una zona "bien integrada" educativamente, y "correctamente dimensionada" lo que favorece las ayudas y apoyos que el Centro de Orientación Pedagógica puede suministrar.

LA ATENCION A ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA CIRCUNSCRIPCION DE IRUN EN BASE A LA INFLUENCIA DE LOS SERVICIOS DE APOYO: ALGUNOS EJEMPLOS

Se han seleccionado dos casos de dos centros de E.G.B. de la circunscripción de Irún que se encuentran en los últimos cursos de E.G.B. y por lo tanto han vivido la evolución de los Servicios de Apoyo.

I.- LOS SERVICIOS DE APOYO EXTERNO SE ENCARDINAN EN LA VIDA DEL CENTRO Y SURGEN APOYOS INTERNOS.

Izaskun es una chica de 14 años que asiste al centro público de ANAKA de Irún. Este centro tiene 14 unidades, dos por nivel desde 2º a 8º de E.G.B., y una sola en 1º de E.G.B. Hasta 6º de E.G.B. tiene Modelo B (bilingüe) y en 6º, 7º y 8º Modelo A (en castellano, con el euskera como asignatura).

Los recursos con los que cuenta para reforzar la atención a las necesidades educativas especiales, son 2 profesores de Apoyo, 1 profesora-consultora, 1 auxiliar a jornada completa y otra a media jornada, 1 logopeda que asiste al centro cuatro días por semana y 1 persona del E.M.P. que acude quincenalmente al centro.

Izaskun tiene tres hermanos, dos de ellos mayores que ella acudieron a Centros específicos de Educación Especial. Cuando Izaskun tuvo edad de escolarizarse, ya estaba en funcionamiento el Plan de Integración en el País Vasco, y acudió al centro de su zona: C.P. ANAKA.

Izaskun tiene espina bífida y presenta una deficiencia mental leve (según los criterios

diagnósticos de la O.M.S.). En su mismo centro existen otros 13 niños que reciben apoyo, pero de ellos tres son los que presentan unas necesidades educativas especiales más significativas.

En los primeros años se contaba con una sola profesora de apoyo, no había auxiliar, ni logopeda y el E.M.P. no acudía al centro, sino que los niños y sus familias se trasladaban a la sede del Equipo para diagnóstico y orientaciones. En esos momentos se redujo la matrícula de la clase a la que asistía Izaskun, quedando una ratio de 14 niños. Por otra parte, Izaskun acudía 1 hora diaria al Aula de Apoyo. Esta situación se mantuvo a lo largo de los cinco primeros cursos de la E.G.B., y el E.M.P. empieza a acudir al centro como Equipo (todos sus miembros).

Izaskun en sus relaciones sociales ha presentado una buena adaptación, ha sido muy autónoma en su aseo personal y no ha presentado problemas a nivel motórico.

La profesora de Apoyo, con el asesoramiento del E.M.P. realizaba una programación individual para Izaskun (P.D.I.) en base a un curriculum propio de Educación Especial y preparaba material para la tutora (en estos ciclos hay un tutor que pasa la mayor parte del tiempo con la clase y sólo intervienen otros profesores en períodos breves: euskera, religión y a veces en educación física), pudiera trabajar con la niña en la clase.

Cuando Izaskun pasó al Ciclo Superior, dadas las características del propio ciclo (un profesor por materia...) el E.M.P. recomienda, ante la presencia de una nueva profesora de apoyo que sea ésta quien, entrando en la clase, apoye a Izaskun. No fue ésta la decisión del centro en ese momento y la nueva profesora de apoyo atiende fuera de la clase a Izaskun y a otros dos niños con n.e.e., un número muy elevado de horas (12-14 semanales).

Cuando surge la figura del profesor-consultor, a este centro se le dota de una profesora-consultora que replantea la situación, y así este curso escolar 91-92, Izaskun asiste a Euskera, Gimnasia, Plástica y Religión con su clase, Sociales y Naturales con la Profesora de Apoyo y, Matemáticas y Lenguaje en grupos flexibles de nivel en el grupo inferior.

Tras el lapsus de atención más segregada, Izaskun, actualmente, y según su opinión y la de sus familiares se encuentra mucho más satisfecha y contenta, y sobre todo existe un referente de las actividades normales del aula.

En estos años de implantación del Plan de Educación Especial para el País Vasco, la profesora de Apoyo de este centro (antes trabajó en Centro específico y lleva en el centro desde el inicio del Plan de Integración) y la profesora-consultora por lo que se refiere a los servicios de apoyo observan:

- . Actualmente se ve a los servicios de apoyo como un recurso más cercano al centro.
- . La presencia del E.M.P. en el centro es mayor.

- . Existen más recursos: logopeda, auxiliares.
- . La aparición del recurso interno: profesora-consultora ha mejorado mucho la respuesta del centro a las necesidades educativas especiales y ha modificado la atención de los servicios externos: se derivan menos casos, se toman las decisiones con mayor rapidez, la profesora de apoyo no se siente tan sola, y se favorece el cambio de actitudes y la forma de trabajo de todo el equipo docente.

II. DE MAYOR A MENOR TIEMPO DE APOYO EXTERNO AL AULA ORDINARIA.

Eva es una chica de 15 años que acude al centro C.P. JAIZKIBEL de Irún. El centro tiene 16 unidades de E.G.B. con ratios no altas (en Ciclo Inicial 13-15 alumnos/aula). Por lo que respecta al modelo lingüístico, hasta 6º de E.G.B. se sigue el Modelo B (bilingüe) y en 7º y 8º el Modelo A (en castellano y el euskera como asignatura).

Los apoyos de los que dispone el centro en su respuesta a las n.e.e. son los siguientes: 2 Profesores de Apoyo, una logopeda que acude ocasionalmente al centro y 1 miembro del E.M.P. que acude quincenalmente.

Cuando Eva inició su escolaridad y después de realizarse estudios psicológicos externos al centro escolar, se le diagnostica de retraso Mental Leve (según criterios de la O.M.S.), y se le recomienda Centro Específico. El E.M.P. y los profesores del Centro no estuvieron de acuerdo y la niña se escolarizó en este centro de JAIZKIBEL.

Cuando el E.M.P. interviene por primera vez se recomienda que reciba apoyo media jornada diaria en el Aula de Apoyo.

Cuando Eva cursa 2º de E.G.B. se reduce su tiempo de atención en Aula de Apoyo, pasando de media jornada a una hora diaria.

Actualmente cursa 7º de E.G.B. y asiste al Aula de Apoyo 6 horas semanales que comprenden las tres horas de francés de su aula ordinaria, una hora de las tres de Naturales, dos horas de las cuatro de Matemáticas y una de las tres de euskera. El resto de las materias las cursa con sus compañeros: Lenguaje, Gimnasia, Religión, Informática, Talleres y Sociales.

En Lenguaje y Matemáticas sigue un trabajo propio de su nivel de aprendizaje y desarrollo. En sociales y Naturales sigue lo ordinario con adaptaciones para ella.

En nivel de coordinación Tutores-Profesora de Apoyo es muy bueno en aspectos tales como: Programación y Evaluación.

El tipo de atención en el Aula de Apoyo ha evolucionado de reforzar todas las áreas a reforzar sólo Lenguaje y Matemáticas, llegando, en la actualidad, en el área de Lenguaje

a adaptación del nivel de exigencia pero realizando las mismas actividades que los demás.

Por otra parte cuando asiste al Aula de Apoyo, actualmente, recibe atención individual, cuando en otros momentos era una atención compartida con otros alumnos con n.e.e. Es decir, se ha pasado de mayor a menor tiempo en Aula de Apoyo y de atención compartida a atención individual, ya que actividades compartidas ya las realiza en la situación de aula ordinaria.

En este mismo centro existe una experiencia de dos años de apoyo dentro del Aula ordinaria en 2º de E.G.B. por parte de la profesora de apoyo y con buenos resultados.

Aun siendo diversas las respuestas que los Centros y los Servicios de apoyo han ido dando a las necesidades educativas especiales de ciertos alumnos, vemos unas líneas generales de evolución:

- . Cada centro asume la población escolar de su zona y trata de responder a las necesidades educativas que aparecen sean especiales o no, no derivando niños a los centros específicos.
- . Se va pasando de un Programa de desarrollo Individual (P.D.I.) a una Adaptación Curricular (de aula o individual) teniendo el Curriculum ordinario como referente.
- . Los servicios de apoyo externos han aumentado su presencia en los centros escolares y han aparecido nuevas figuras: logopedas.
- . Han surgido más apoyos internos a los centros: auxiliares, y en algunos casos profesores-consultores.
- . Mayor relación y trabajo de los servicios de apoyo externo con los tutores y no sólo con los profesores de Aula de Apoyo.
- . La presencia de apoyos internos han modificado la actuación del servicio externo: menor derivación de casos, decisiones más rápidas y asumidas por todo el equipo docente.

IV.- CONCLUSIONES

IV.- CONCLUSIONES

Proporcionar a las escuelas ordinarias 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 una educación adecuada para esos alumnos.

Tales sistemas de apoyo deben existir, pero además deben funcionar adecuadamente. Que esto ocurra depende de la convergencia de un conjunto de **factores**, entre los cuales habría que destacar los siguientes:

UN PROYECTO EDUCATIVO Y UN CURRÍCULO.

La existencia en los centros escolares de un **Proyecto Educativo** y de un **Currículo**, que por un lado asume esta tarea de apoyo como un componente importante y necesario para la buena educación de los alumnos con necesidades especiales, y por otro facilita el trabajo de tales equipos de apoyo.

PARTICIPACION ACTIVA

En consecuencia, la **participación activa** del conjunto del claustro en los procesos de análisis y toma de decisiones que inciden sobre los alumnos con necesidades especiales (entre los cuales la cuestión del "apoyo" resulta central), aparece como otro factor determinante.

FLEXIBILIDAD

Flexibilidad de criterios a la hora de organizar el apoyo para estos alumnos. La peculiaridad de los centros, de su profesorado y de los alumnos con necesidades especiales en ellos escolarizados, así como sus propias dinámicas de cambio, reclama la posibilidad de adoptar estrategias diferentes a la hora de organizar tales apoyos. La adopción de sistemas rígidos, determinados bien sea desde "afuera" como desde dentro de los propios centros, no parece contribuir a un funcionamiento óptimo.

CLARIDAD

Claridad a la hora de establecer las formas de trabajo, de tales equipos o profesorado de apoyo; su finalidad global, su forma de organizar la demandas y sus respuestas, los contenidos específicos así

**PARTICIPACION ACTIVA DE
TODO EL PROFESORADO**

**UN PROYECTO EDUCATIVO Y
CURRICULAR**

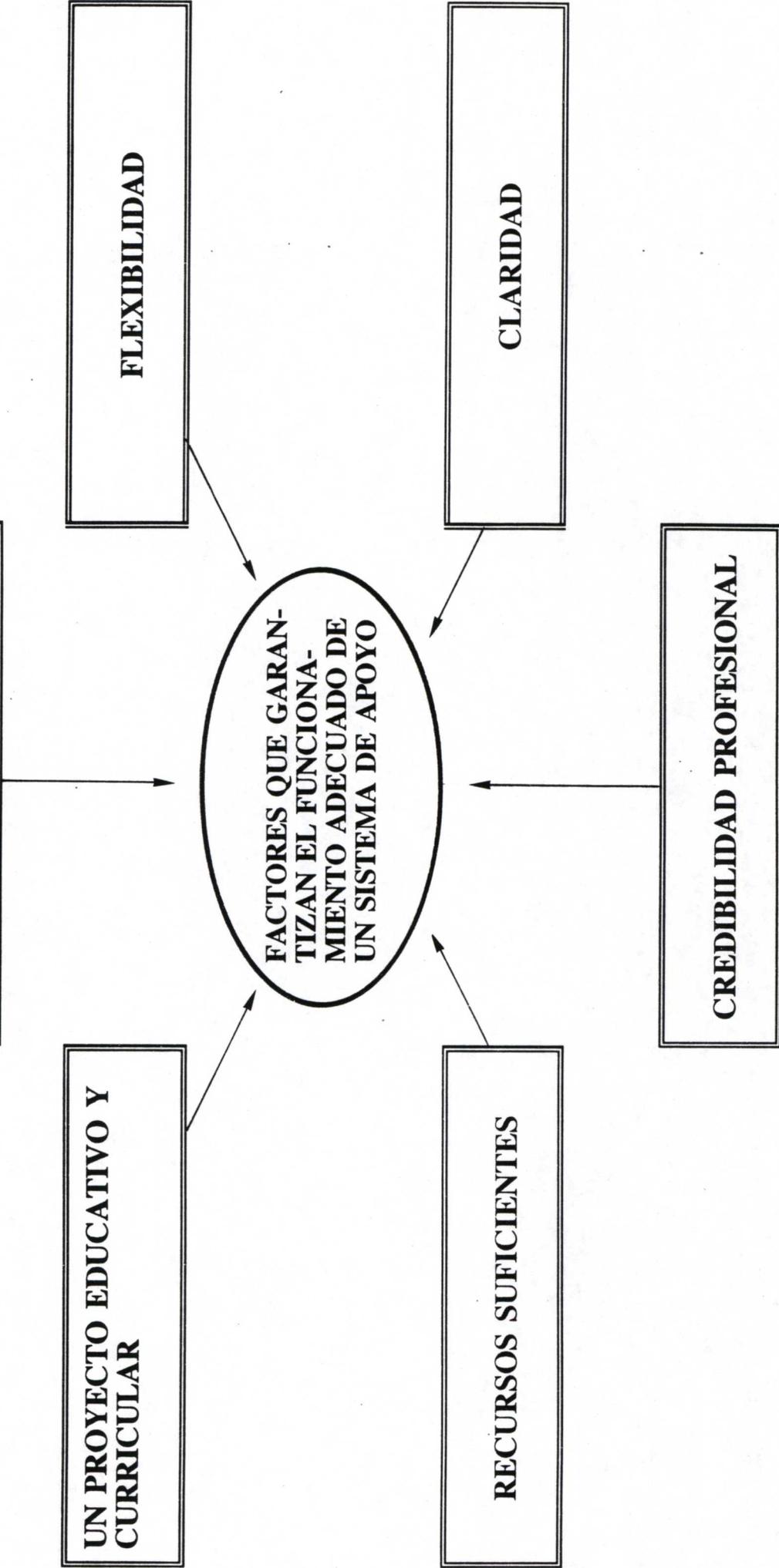
FLEXIBILIDAD

**FACTORES QUE GARAN-
TIZAN EL FUNCIONA-
MIENTO ADECUADO DE
UN SISTEMA DE APOYO**

RECURSOS SUFICIENTES

CLARIDAD

CREDIBILIDAD PROFESIONAL



como los momentos oportunos para desarrollar su trabajo, parecen ser elementos que deben estar claros para todos, profesores de apoyo y tutores, y para los propios alumnos que demandan o requieren apoyo también.

CREDIBILIDAD

Credibilidad profesional. Los integrantes de tales equipos deben verse como profesionales capaces para desarrollar su trabajo. Dicha credibilidad depende a su vez de la confluencia de factores tales como, la experiencia profesional, el grado de satisfacción personal con el trabajo realizado, al igual que del grado de coordinación interna y buen funcionamiento del equipo, y de su responsabilidad en el cumplimiento de las funciones asignadas.

RECURSOS SUFICIENTES

Recursos suficientes. Sin un mínimo nivel de recursos (entendido como una ratio adecuada entre el nivel de profesionales existentes y el número de alumnos y tareas que deben atender), obviamente resulta imposible hablar de un funcionamiento eficaz de los apoyos.

Por otra parte se tiene suficiente evidencia como para afirmar que la aparición de estos factores, en su vertiente positiva, es siempre el resultado de un **PROCESO**, y no un hecho puntual. Al mismo tiempo, otros **FACTORES MEDIADORES** contribuyen y facilitan tales procesos de desarrollo y cambio en los centros escolares. Entre ellos podríamos considerar los siguientes:

ACTITUDES POSITIVAS HACIA LA INTEGRACION

La existencia de **actitudes positivas hacia la integración**¹⁰ escolar de alumnos con necesidades especiales, que hacen ver esta situación, como un componente básico del quehacer educativo de centros y profesorado y no simplemente como una cuestión colateral o que incumbe sólo a unos pocos.

¹⁰

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.

**ACTITUDES POSITIVAS HACIA
LA INTEGRACION**

APOYO ADMINISTRATIVO

CONTINUIDAD

**EQUIPO DIRECTIVO QUE
APOYA**

**FACTORES MEDIA-
DORES QUE FACI-
LITAN LOS PROCE-
SOS DE CAMBIO**

**INTERDEPENDENCIA PROFE-
SIONAL Y CLIMA DE RELACIO-
NES PERSONALES ADECUADO**

EVALUACION CONTINUA

**INTERDEPENDENCIA PROFE-
SIONAL Y CLIMA DE RELACIO-
NES PERSONALES ADECUADO**



INTERDEPENDENCIA PROFESIONAL Y CLIMA DE RELACIONES PERSONALES ADECUADO

La existencia de un grado positivo de **interdependencia profesional** y un **clima de relaciones personales adecuado** resultan necesarios para tratar tanto los desacuerdos profesionales (cuando estos 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.

EVALUACION CONTINUA

Una actitud de **evaluación continua** de las acciones o innovaciones que el centro desarrolla, tanto en un sentido genérico como respecto a medidas concretas, como es el caso, por ejemplo, del sistema de apoyo adoptado.

EQUIPO DIRECTIVO

La existencia de un **equipo directivo** que asume sus responsabilidades y lidera o apoya la innovación.

COORDINACION DE ESFUERZOS, TRABAJO COOPERATIVO Y FORMACION PERMANENTE

Una disposición personal y colectiva de enfrentar las dificultades e incertidumbres a través de la **coordinación de esfuerzos, el trabajo cooperativo y la formación permanente**.

CONTINUIDAD

Un grado aceptable de **continuidad** que permita establecer un nivel mínimo de acuerdo en un Proyecto Educativo determinado, o en la forma de establecer un Sistema de Apoyo, si nos referimos al caso concreto que nos ocupa. Es necesario, sin embargo, que existan procedimientos que posibiliten la continuidad de los Proyectos con independencia de los cambios personales que se produzcan .

APOYO ADMINISTRATIVO

Un nivel efectivo de **apoyo administrativo**. Esto es, las administraciones educativas, bien sean estatales o locales, deben considerar estas dimensiones como factores positivos que se deben alcanzar en las escuelas, y en ese sentido colaborar a su aparición y desarrollo.

En estos momentos no creemos posible establecer con precisión si existe o no una estructura jerárquica entre ambos conjuntos de factores, aunque lo que si parece evidente es que existe una permanente interrelación entre ellos. Por ejemplo, una cierta actitud positiva de entrada hacia los alumnos con necesidades especiales, hace que las dificultades tal vez se vivan con menos ansiedad. Ello con frecuencia facilita la búsqueda de soluciones a través, por ejemplo, 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.

Para terminar...

Tal y como se ha querido señalar al hablar de que estamos frente a un proceso, es esperable que no todos los centros escolares se encuentren en el grado de buen desarrollo de los sistemas de apoyo que los casos estudiados han mostrado. Sin embargo a partir del análisis realizado, lo que muchos centros pueden establecer es un **PLAN DE ACCIÓN**¹¹ que les conduzca progresivamente desde su situación actual hacia los niveles de funcionamiento que, en el ámbito de la organización de los apoyos y el desarrollo de la integración escolar, hemos visto reflejados en estas escuelas. No se trata de imitar sus respuestas. Los casos analizados nos muestran algunos pasos y medidas que han resultado adecuados para vencer las dificultades que una innovación educativa, como es la integración escolar, les había planteado.

A la vista de éstas, aparece como bastante claro que mejorar el proceso de integración escolar sólo es posible como resultado de cambios y adaptaciones en el funcionamiento general de los centros escolares y en el currículo que se ofrece a todos los alumnos. Esto es, dicha mejora aparecería como resultado de una **REFORMA EDUCATIVA** en su sentido amplio¹². En este sentido todas las acciones que conduzcan a facilitar estos cambios "generales", deben considerarse como **requisitos** para el éxito de la integración escolar.

La integración social de los alumnos con necesidades especiales, dista mucho de ser óptima, aunque en algunos casos, como los analizados aquí, se ha aprecia un significativo aumento de las interacciones de estos alumnos con sus compañeros y en general de su participación en actividades fuera de la escuela. La **aceptación** de su identidad y la valoración de su diferencia y su aportación al grupo (y no solo su **asimilación** al grupo, Labrogere, 1992), resulta la gran meta por alcanzar. Llegar a ella solo parece posible si, acompañando a los cambios descritos y referidos al currículo y al funcionamiento de los centros escolares, se consolida en la sociedad la misma cultura de aceptación y respeto por las diferencias, que la escuela integradora pretende promover.

¹¹ Fullan, M. (1991) The new meaning of Educational Change. Nueva York: Teacher College Press.

¹² Hegarty, S. (1990) The Education of Children and Young People with Disabilities: Principles and Practice. París: UNESCO.



