

CON DEFICIENCIAS
DE ALUMNOS
ESCOLAR
DE INTEGRACION
DEL PROGRAMA
EVALUACION

EVALUACION
DEL PROGRAMA
DE INTEGRACION
ESCOLAR
DE ALUMNOS
CON DEFICIENCIAS

ROSARIO MARTINEZ-ARIAS
ELENA MARTIN
ALVARO MARCHESI
MARISA GALAN
GERARDO ECHEITA
CESAR COLL
MERCEDES BABIO
KATIA ALVAREZ
MARIA JESUS AGUILERA

ROSARIO MARTINEZ-ARIAS
ELENA MARTIN
ALVARO MARCHESI
MARISA GALAN
GERARDO ECHEITA
CESAR COLL
MERCEDES BABIO
KATIA ALVAREZ
MARIA JESUS AGUILERA

C·I·D·E·

C·I·D·E·

EVALUACION DEL PROGRAMA DE INTEGRACION ESCOLAR DE ALUMNOS CON DEFICIENCIAS

**María Jesús Aguilera
Katia Alvarez
Mercedes Babío
César Coll
Gerardo Echeita
Marisa Galán
Alvaro Marchesi
Elena Martín
Rosario Martínez-Arias**

**CENTRO DE
INVESTIGACION, DOCUMENTACION Y EVALUACION
C.I.D.E.**

Número 45
Colección: INVESTIGACION

Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias / María Jesús Aguilera... [et al.]. – Madrid ; Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia : C.I.D.E., 1990.

1. Deficiente 2. Niño retrasado 3. Integración 4. Evaluación I. AGUILERA, María Jesús.

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

C.I.D.E. Dirección General de Renovación Pedagógica.
Secretaría de Estado de Educación.

EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES - Secretaría General Técnica.
Ministerio de Educación y Ciencia.

Tirada: 1.000 ej.

Depósito Legal: M-22902-1990.

NIPO: 176-90-012-0

I.S.B.N.: 84-369-1800-2.

Imprime: GRAFICAS JUMA

Plaza de Ribadeo, 7-I. 28029 MADRID

INDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	9
I FASE CUANTITATIVA DE LA INVESTIGACION	17
1 DISEÑO Y METODOLOGIA	19
1.1 Sujetos	19
1.2 Procedimiento	20
1.3 Variables	20
1.4 Diseño	23
1.5 Análisis de los datos	23
2 RESULTADOS DE LOS ANALISIS DESCRIPTIVOS LONGITUDINALES Y DE RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES DENTRO DE CADA SISTEMA	25
2.1 Resultados en el sistema centro	25
2.2 Resultados en el sistema profesor	30
2.2.1 Datos de los profesores de apoyo	31
2.2.2 Datos de los profesores tutores	32
2.3 Resultados referidos a modalidad de integración	49
2.4 Resultados en el sistema niño	60
2.4.1 Variables de niños integrados	60
2.4.2 Variables de los niños pares	65
3 RESULTADOS DE ANALISIS DE RELACIONES ENTRE SISTEMAS	69
3.1 Relaciones entre sistema centro y variables de pro- fesores	70

3.2	Relaciones entre sistema centro y modalidad de integración	82
3.3	Relaciones entre el sistema centro y variables de niño	91
3.4	Relaciones del sistema profesor con la modalidad de integración y el sistema niño	96
3.5	Combinación de variables de los distintos sistemas ..	97
II	FASE CUALITATIVA DE LA INVESTIGACION: ANALISIS CUALITATIVO DE CENTROS	103
4	DISEÑO Y METODOLOGIA	105
4.1	Muestra	105
4.2	Planificación del análisis cualitativo de centros	107
4.3	Técnicas de recogida y análisis de información	108
4.4	Análisis de resultados y elaboración de informes	110
5	INFORME DEL ANALISIS CUALITATIVO DE UN CENTRO DEL TIPO 1: "EL DESCUBRIMIENTO" ...	113
5.1	Sistema 1: Centro	113
5.1.1	Experiencia, grado de acuerdo y razones de adscripción al Programa de Integración	113
5.1.2	Proyecto Educativo: Línea Educativa y Estructura-Funcionamiento	117
5.2.	Sistema 2: Ambiente inmediato de aprendizaje	135
5.2.1	Procesos instruccionales y estilos de enseñanza .	135
5.2.2	Adaptaciones curriculares	138
5.3.	Sistema 3: Profesorado	140
5.3.1	Formación y experiencia	140
5.3.2	Actitudes y expectativas hacia la integración	141
5.4.	Sistema 4: Necesidades educativas de los alumnos ..	142
5.5	Modalidad de Integración	143
5.6	Resultados de la ejecución del programa de trabajo con los alumnos integrados	144
5.7	Sistema 5: Familia	145
5.8	Valoración final	145

6 INFORME DEL ANALISIS CUALITATIVO DE UN CENTRO DEL TIPO 2: "TRAFALGAR"	147
6.1 Sistema 1: Centro	147
6.1.1 Adscripción al programa de integración, naturaleza y variedad de recursos y experiencia previa	147
6.1.2. Proyecto Educativo: Línea Educativa y Estructura-Funcionamiento	150
6.1.3 Estructura y Funcionamiento	154
6.1.4 Relaciones con la familia y con la sociedad	158
6.2 Sistema 2: Ambiente inmediato de aprendizaje	159
6.2.1 Procesos instruccionales	160
6.2.2 Adaptaciones curriculares	165
6.3 Sistema 3: Profesorado	167
6.3.1 Formación y Experiencia	168
6.3.2 Actitudes y Expectativas hacia la integración	168
6.4 Sistema 4: Necesidades educativas de los alumnos ...	169
6.5. Modalidad de integración	170
6.6. Resultados de la ejecución del programa de trabajo con los alumnos integrados	171
6.7 Sistema 5: Familia	173
6.8 Valoración final	173
7 INFORME DEL ANALISIS CUALITATIVO DE UN CENTRO DEL TIPO 3: "TETUAN"	177
7.1 Sistema 1: Centro	177
7.1.1 Adscripción al Programa de Integración, naturaleza y variedad de recursos y nivel de experiencia previa	177
7.1.2 Proyecto Educativo: Línea Educativa y Estructura y Funcionamiento del centro	179
7.2 Sistema 2: Ambiente inmediato de aprendizaje	191
7.2.1 Procesos Instruccionales	191
7.2.2 Adaptaciones curriculares	193
7.3 Sistema 3: Profesor	193
7.3.1. Formación y experiencia	196
7.3.2. Actitudes y expectativas del profesorado	197

7.4 Sistema 4: Necesidades educativas de los alumnos integrados	201
7.5 Modalidad de integración	202
7.6 Resultados de la ejecución del programa de trabajo con los alumnos integrados	205
7.7 Sistema 5: Familia	206
7.8. Valoración final	209
8 INFORME DEL ANALISIS DE OTRO CENTRO DEL TIPO 1: "BAILEN"	209
8.1 Sistema 1: Centro	209
8.1.1 Adscripción al Programa de Integración, naturaleza y variedad de los recursos, y nivel de experiencia previa	209
8.1.2 Proyecto educativo: Línea educativa y estructura y funcionamiento	212
8.2 Sistema 2: Ambiente inmediato de aprendizaje	219
8.2.1 Procesos instruccionales	219
8.2.2 Adaptaciones curriculares	223
8.3 Sistema 3: Profesorado	225
8.3.1 Formación y experiencia	225
8.3.2 Actitudes y expectativas hacia la integración	226
8.4 Modalidades de integración	228
8.5 Resultados de la ejecución del programa de trabajo con los alumnos integrados	230
8.6 Sistema 5: Familia	232
8.7 Valoración final.....	232
III FASE CUALITATIVA DE LA INVESTIGACION: INTERVENCION	237
9 MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACION	237
9.1 Punto de partida: La escuela como Institución	237
9.2 Modelo de intervención	239
9.2.1 Opciones básicas dentro del modelo de intervención	240
9.2.2 Proceso de intervención	243

10 DISEÑO Y METODOLOGIA	247
10.1 Muestra	247
10.2 Planificación de la intervención	248
10.2.1 Definición del plan de trabajo: recogida y elaboración de las demandas	249
10.2.2 Aplicación del plan de intervención: recogida y análisis de la información	250
10.2.3. Evaluación del plan de intervención	252
11 INFORME DE INTERVENCION DE UN CENTRO DEL TIPO 1: "EL DESCUBRIMIENTO"	255
11.1 Definición del plan de trabajo	256
11.2. Desarrollo del plan de acción	257
11.3 Evaluación de la intervención	264
11.4 Conclusiones	265
12 INFORME DE INTERVENCION DE UN CENTRO DEL TIPO 2: "TRAFALGAR"	267
12.1 Definición del plan de trabajo	267
12.2 Desarrollo del plan de acción	269
12.3 Evaluación de la intervención	274
12.4 Conclusiones	274
12.4.1 Unidad para el centro	274
12.4.2. Aportaciones a la investigación	274
13 INFORME DE INTERVENCION DE UN CENTRO DE TIPO 3: "TETUAN"	279
13.1 Definición del plan de trabajo	280
13.2 Desarrollo del plan de acción	282
13.3. Evaluación de la intervención	282
13.4 Conclusiones	283
13.4.1 Utilidad para el centro	283
13.4.2 Aportaciones a la investigación	283

14	INFORME DE INTERVENCION EN OTRO CENTRO DEL TIPO 1: "BAILEN"	285
14.1	Definiciones del plan de trabajo	286
14.2	Desarrollo del plan de acción	287
14.3	Evaluación de la intervención	289
IV	CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	295
15	CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACION	295
16	SUGERENCIAS A LA ADMINITRACION DERIVADAS DE LA EVALUACION DEL PROGRAMA DE INTEGRACION	321

AGRADECIMIENTOS

El equipo de investigación quiere agradecer, de forma muy especial, a todos los profesionales de los centros que han participado en la investigación, su colaboración en la misma. En todo momento, han facilitado la entrada en sus colegios y aulas, concediendo parte de su valioso tiempo, y han colaborado en la búsqueda de elementos relevantes para la evaluación. El que los centros abran sus puertas con tanta transparencia, es tal vez uno de los mejores síntomas de la voluntad de mejora y renovación pedagógica.

Igualmente, reconocer la labor desarrollada por los Equipos Psicopedagógicos, que en muchos casos ha supuesto una "tarea" añadida a sus ya amplios planes de trabajo, y sin la cual no se hubiera podido llevar a cabo esta investigación.

Por último, el agradecimiento a todas aquellas personas que, de un modo u otro, nos han ayudado a lo largo de estos años, muchas veces demostrando un apoyo totalmente incondicional y desinteresado.

INTRODUCCION: MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACION

La "Evaluación del Programa de Integración Escolar de alumnos con deficiencias" da título a la investigación desarrollada durante los cuatro primeros años de implantación del Programa de Integración (P.I.) del M.E.C., a partir de Septiembre de 1985.

Dicha investigación ha sido financiada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.) del M.E.C. Así mismo el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (C.N.R.E.E.) ha colaborado con la investigación, facilitando la infraestructura necesaria y convirtiéndose en sede del equipo coordinador de la investigación, desde el curso 1986/87 hasta la finalización del trabajo.

Por otra parte, el desarrollo de una investigación evaluativa de gran alcance, como ha sido la presente, conlleva la participación de muchas personas, con niveles distintos de implicación y que colaboran en distintos momentos de su desarrollo. Lo primero que ha de resaltarse en cualquier caso, es que sin el trabajo de todas ellas, aunque éste sea diferente, no se podría ni plantear, ni desarrollar, ni finalmente concluir una empresa de esta envergadura.

Inicialmente, la investigación fue diseñada y planificada por un equipo de trabajo dirigido por Alvaro Marchesi y en el que participaban Amalio Blanco, César Coll, Alfredo Fierro, Rosario Martínez-Arias, Jesús Palacios, Angel Rivière y Alberto Rosa.

El denominado "equipo de coordinación" (E.P.I.), formado por Katia Alvarez, Mercedes Babío, Gerardo Echeíta, Marisa Galán y Elena Martín, asumió el trabajo realizado durante los cuatro años de investigación (1985/89) y a través de todas sus fases. Asimismo, en este equipo han participado temporalmente M^a Jesús Aguilera (1988 y 1989) y Mercedes Rey (1987).

En la fase Cuantitativa de la investigación, además del equipo E.P.I., se contó con la participación de un buen número de Equipos Multiprofesionales (EE.MM.) y Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (S.O.E.V.), del territorio de gestión del M.E.C., que voluntariamente quisieron participar en esta investigación (ver Equipo de Evaluación de la Integración, Revista de Educación, N° Extraordinario, 1987). Este grupo se responsabilizó de la recogida de datos en sus respectivos sectores y participó en las reuniones conjuntas de seguimiento de la evaluación, aportando muchas sugerencias para el buen desarrollo de la misma.

Por otra parte, Rosario Martínez-Arias se ha responsabilizado a lo largo de los cuatro años de todo el trabajo de diseño de los programas informáticos para el tratamiento de los datos "cuantitativos", ha dirigido los procesos de análisis de esta información y colaborado en la elaboración de los respectivos informes.

En la Fase Cualitativa de la investigación (1987/89), el equipo E.P.I. se responsabilizó asimismo del trabajo de campo relativo al análisis cualitativo de los centros seleccionados para el estudio de casos y del trabajo de la fase de intervención. En ambos trabajos participó especialmente César Coll, que se responsabilizó sobre todo de lo referente al diseño de esta fase. Por otra parte, durante el tiempo en el que se ha desarrollado la segunda tarea (fase de intervención, curso 1988/89), el equipo de coordinación estuvo asesorado por Nélida García Márquez, quien participó activamente en todo su desarrollo y en el posterior análisis del mismo.

Esta publicación intenta compilar, de una forma comprensiva y significativa, los resultados y conclusiones de la investigación. Ello supone necesariamente reducir la información y, por tanto, una renuncia a incluir de manera amplia y exhaustiva, todas y cada una de las acciones que ha implicado.

El criterio para tratar de una forma más o menos extensa los diferentes apartados responde, concretamente en el caso de los resultados de la fase cualitativa, al posible valor ilustrativo y ejemplificador de los mismos. Por un lado, respecto a la metodología empleada, de aplicación novedosa en educación, y por otro, del propio proceso global de análisis seguido en la investigación.

No obstante, consideramos también de interés, comenzar esbozando un breve resumen de las características y del diseño global de la investigación, con la intención de dar una cierta autonomía

a la lectura de este documento y ofrecer un marco de referencia útil para la comprensión de los resultados y conclusiones que se incluyen en el mismo.

Para las personas interesadas en un mayor nivel de profundización e información, consideramos oportuno remitir a las memorias parciales de progreso entregadas en el C.I.D.E.

A fin de ser más claros, esta publicación incluye de forma separada, en una primera parte, la información obtenida a partir de la fase cuantitativa, cuyos datos se recogieron entre Septiembre de 1985 y Junio de 1988. Se reflejará la metodología utilizada, así como los resultados encontrados a partir de análisis tanto de tipo descriptivo como de tipo explicativo, terminando en cada apartado con un resumen de las conclusiones derivadas de todos los análisis cuantitativos realizados.

En la segunda y tercera parte, se incluye la información obtenida a partir de la fase cualitativa, diferenciando el procedimiento de análisis cualitativo y el del proceso de intervención, llevados a cabo durante los cursos 87/88 y 88/89, respectivamente.

La cuarta parte comprende conclusiones generales y sugerencias. Por un lado, se ha pretendido aunar todos los datos obtenidos a partir de las distintas metodologías utilizadas, resultados que han quedado por tanto "validados de forma convergente". Y finalmente, el conocimiento sobre la implantación real del programa de integración en los centros ha permitido esbozar unas sugerencias referentes a la forma de mejorar y perfeccionar este programa.

MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACION

En primer lugar, cabe señalar que el objeto de estudio que se aborda desde la investigación, no es la opción por una educación integradora sino la puesta en marcha y realización de una serie de medidas que en el caso que nos ocupa, se concretan, en principio, en lo que podríamos denominar un "programa socio-educativo".

En este sentido, la investigación no intenta cuestionar la filosofía integradora, sino que se plantea como una evaluación del P.I., que comienza en el curso 85/86, a partir de la aprobación del Real Decreto de Ordenación de Educación Especial.

La finalidad de la evaluación es emitir un juicio valorativo sobre el P.I. y determinar en qué medida logra su doble objetivo, tanto promover el desarrollo de los niños integrados como introducir mejoras en el sistema educativo.

Por las características del P.I., fundamentalmente su carácter abierto y experimental, se pretende analizar las diferentes aplicaciones a las que da lugar y la evolución de las distintas formas de llevar a cabo el proceso de integración, a lo largo del tiempo. Por otra parte, en este sentido se trataría de identificar los factores más relevantes que inciden en dicho proceso y las implicaciones que éste tiene para centros, padres y alumnos. En definitiva, el objetivo que nos planteamos desde la evaluación es definir aquellas condiciones que determinan el grado de viabilidad y "éxito" del P.I.

A fin de conseguir estos objetivos, se consideró pertinente optar por un modelo global de evaluación formativa e iluminativa, que suponía mantener durante la investigación un feed-back adecuado que contribuyera a la mejora del P.I. en desarrollo.

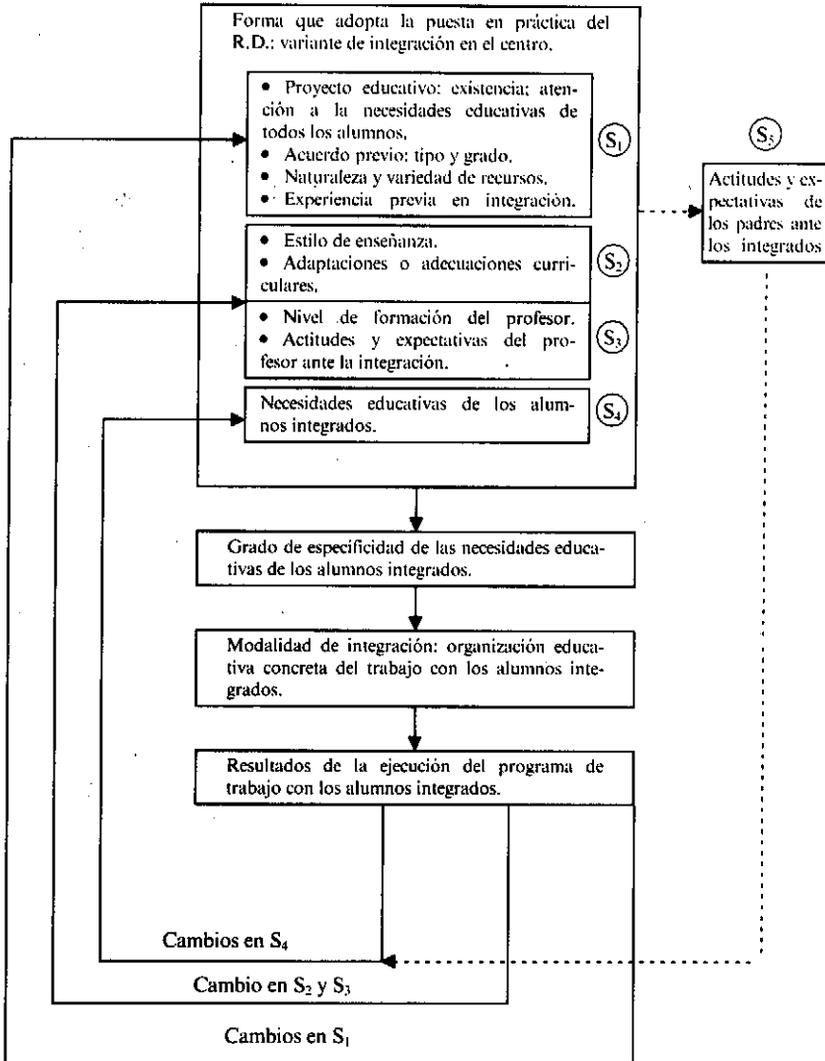
Por último, se ha pretendido que el diseño de esta evaluación fuera flexible, de modo que no condicionara el desarrollo del P.I. y que permitiera incluir el estudio de procesos no previstos.

En consecuencia, la evaluación del P.I., supone analizar una realidad altamente compleja, dinámica y en la que se desarrollan procesos de cambio de sistemas interdependientes, que se influyen de forma recíproca. Además, hay que tener presente que la evaluación pretende explicar y no sólo describir. Ambas consideraciones tienen importantes implicaciones respecto a las opciones metodológicas.

Por este motivo la evaluación no reúne las características de una investigación experimental en sentido estricto, y sin renunciar a ello, parece necesario adoptar una estrategia de validación convergente. Esto significa, utilizar de forma conjunta y coordinada, metodologías diferentes que permitan superar las limitaciones de cada una de ellas en su capacidad explicativa.

Esta opción se concreta en lo que denominamos "fases" de la investigación, con lo que nos estamos refiriendo a los diferentes procedimientos empleados, con su diseño y temporalización concreta (en determinados momentos coincide el desarrollo de dos fases distintas).

CUADRO 1. "Modelo teórico de la investigación"



- S₁: Sistema Centro Escolar
- S₂: Sistema ambiente inmediato de aprendizaje
- S₃: Sistema profesor
- S₄: Sistema alumno integrado
- S₅: Sistema familiar

Como estaba previsto se diseñaron tres fases, aunque en este documento se incluyen solamente dos de ellas, 1ª y 3ª, por considerarlas de mayor relevancia. La 1ª fase hace referencia al estudio extensivo, a través de procedimientos más bien cuantitativos y que en adelante se denominará como "Fase Cuantitativa". La 3ª fase, por su parte, supone el análisis en profundidad de ciertos casos, mediante métodos propios de la investigación cualitativa y/o etnográfica que se referirá como "Fase Cualitativa". Esta fase incluye la utilización de dos procedimientos: "análisis cualitativo" y "proceso de intervención".

Es importante señalar que únicamente, los resultados obtenidos a partir de las distintas metodologías utilizadas, "validados de forma convergente", hacen posible conseguir los objetivos que se planteaban en la evaluación y que se recogen en las conclusiones generales.

Por último, se incluye en este apartado el esquema del Modelo Teórico, del que se infieren las hipótesis directrices de la evaluación y que se ha utilizado como guía de análisis y marco de referencia global de la investigación.

Parte I

FASE CUANTITATIVA DE LA INVESTIGACION

CAPITULO 1

DISEÑO Y METODOLOGIA

La investigación cuantitativa dirigida a la Evaluación del Programa de Integración fue realizada a lo largo de tres años académicos consecutivos (1985/88) por el Equipo de Evaluación de la Integración (EPI), con la colaboración de los Equipos Psicopedagógicos y del Personal de los centros seleccionados para dicha evaluación.

En esta fase se procedió a la medición periódica, de las variables y dimensiones identificadas como componentes importantes del P.I. Esta fase se caracteriza por la utilización de procedimientos propios de una metodología correlacional, la cual en el marco del planteamiento global de evaluación formativa e iluminativa, abre una vía para superar las limitaciones clásicas de los métodos descriptivos-correlacionales en cuanto a su dificultad para establecer relaciones causales. Conviene no olvidar que la interpretación de sus resultados debe realizarse junto con el análisis de los resultados de las otras fases.

1.1 SUJETOS

De un total de 173 Centros que participaron voluntariamente en el Programa de Integración en el curso 1.985-1.986 se seleccionó una muestra aleatoria de 60 centros para realizar con ellos el seguimiento del Proyecto. De estos continuaron hasta el final 52, teniendo por lo tanto una mortalidad experimental de 8 colegios. De estos, 3 eran centros que fueron eliminados durante el último año, por tener únicamente cursos de preescolar, en los que ya no permanecían los niños de la muestra. El número de niños integra-

dos en los 60 centros de los que se poseen datos del primer año fue de 379.

Asimismo se seleccionó aleatoriamente una muestra de 379 niños, a los que en adelante nos referiremos como niños pares, escolarizados en las mismas clases que los niños integrados.

Los resultados de los sucesivos análisis de datos, especialmente en lo que se refiere a las variables de profesores, se realizan con un número de sujetos distinto en las diferentes variables y a lo largo de los tres años de la investigación. La causa es la diferente tasa de respuesta a las distintas pruebas y en los años segundo y tercero los cambios de profesores, por traslados y otras circunstancias administrativas, no imputables a la investigación. Por coherencia con los planteamientos de un estudio longitudinal, se mantuvo para algunos análisis la submuestra de profesores que permanecieron estables a lo largo de los tres años en los centros de la muestra original.

1.2 PROCEDIMIENTO

Los equipos psicopedagógicos encargados de los centros participantes en la investigación, que voluntariamente decidieron cooperar en la misma, fueron entrenados en el manejo, aplicación, corrección, etc. de las pruebas utilizadas en la Investigación y fueron los encargados de la recogida de los datos y del correspondiente envío de los mismos al Equipo EPI. La relación de pruebas aplicadas y los correspondientes tiempos, se presentan en la tabla 0.

1.3 Variables

En este informe se utiliza el término de "variable" para designar los aspectos o dimensiones en las que se caracteriza a cada uno de los sistemas y demás elementos del modelo teórico que guía la investigación.

Las pruebas con que se han medido cada una de ellas son las ya señaladas y los estudios previos sobre ciertas propiedades psicométricas, análisis de relaciones, etc. pueden consultarse en la 2ª Memoria de Progreso, antes citada.

Tabla : Relación de pruebas aplicadas y momentos de aplicación

- “Hoja descriptiva de las características físico-ambientales del centro” (Principio del primer curso)
- “QUAFE 80”: Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela (4 aplicaciones: al principio del primer curso, línea base, y final de cada curso)
- “Informe cualitativo sobre el centro”, realizado por el Equipo Psicopedagógico (3 aplicaciones, una cada curso)
- “Cuestionario de aspectos curriculares e instruccionales” y “Cuestionario de Opiniones pedagógicas” de los profesores (3 aplicaciones, una cada curso)
- “Escala de actitudes ante la integración” para profesores (4 aplicaciones: línea base, y final de cada curso)
- “Hoja descriptiva de la Modalidad de Integración” del niño (6 aplicaciones: principio y final de cada curso)
- “Escala de Inteligencia de Wechsler” (2 aplicaciones: línea base y final del tercer curso)
- “Test de matrices progresivas de Raven” (4 aplicaciones: línea base y final de cada curso)
- “Test de Vocabulario Peabody” (2 aplicaciones: línea base y final del tercer curso)
- “Escala de Desarrollo de la Identidad Personal” E.D.I.P. (4 aplicaciones: línea base y final de cada curso)
- “Hoja de Seguimiento” del niño (6 aplicaciones: principio y final de cada curso)
- “Escala de Observación de la Interacción Social” (6 aplicaciones: principio y final de cada curso)
- “Pruebas Pedagógicas de Terrassa” (2 aplicaciones: final del segundo y tercer curso)
- “Escala de Actitudes de los Padres ante la Integración” (4 aplicaciones: línea base y final de cada curso)

Como recordatorio y para facilitar la lectura del informe, en la tabla 1 se recogen los “sistemas” evaluados y las “variables” que se definen en cada uno de ellos, así como las relaciones que fueron investigadas.

Tabla 1: Sistemas evaluados y variables que los definen

Sistema CENTRO	<ul style="list-style-type: none"> ● Características generales: rural-urbano, público privado, número de unidades. . . ● Experiencia previa en integración ● Grado de Acuerdo para adscribirse al P.I. ● Proyecto educativo del centro, en cuanto: <ul style="list-style-type: none"> — Línea educativa — Estructura y Funcionamiento ● Recursos humanos y materiales
Sistema PROFESOR	<ul style="list-style-type: none"> ● Formación, experiencia, edad. . . ● Actitudes hacia la integración ● Procesos instruccionales o Estilo de enseñanza ● Opiniones Pedagógicas
Sistema NIÑOS	<p>"INTEGRADOS" :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Edad, curso, necesidades especiales, condiciones familiares. . . ● Modalidad de integración ● Variables Aptitudinales y de desarrollo cognitivo y social ● Variables de adquisiciones y rendimientos escolares ● Actitudes de sus padres ● Historia educativa y escolar <p>"PARES" :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Edad, curso ● Variables de desarrollo cognitivo y social ● Variables de rendimientos escolares ● Actitudes de sus padres

1.4 Diseño

El diseño de la investigación fue de tipo longitudinal (tres años) con mediciones realizadas según los tiempos dados en la tabla 0. Este diseño cubría uno de los objetivos fundamentales de la investigación: examinar la evolución de los centros insertos en el Programa de Integración, su dinámica, aplicación del programa, resultados en los niños, etc. y eso a través de las distintas unidades de análisis, con finalidad fundamentalmente descriptiva.

No obstante, al inicio del programa se aventuraron ciertas hipótesis de carácter más o menos explicativo, o mejor relacional, sobre posibles relaciones entre los diferentes sistemas implicados, que llevaron a la utilización de numerosos diseños parciales, siempre de carácter selectivo u observacional, con un fuerte acento en las comparaciones y correlaciones; muchos de estos análisis hubieron de realizarse sobre centros, profesores y alumnos, haciendo comparaciones de carácter transversal, utilizando resultados parciales de cada uno de los años.

1.5 Análisis de los datos

Dada la complejidad de la investigación global, resulta difícil especificar en pocas líneas los análisis de los datos realizados, teniendo en cuenta además la diversidad de niveles de medida de las variables (nominales, ordinales, cuantitativas, etc.). A grandes rasgos exponemos aquí algunas de las técnicas utilizadas, refiriéndonos a ellas de nuevo y de forma precisa en aquellos diseños concretos en que fueron utilizadas. En general, se utilizaron los siguientes tipos de técnicas :

- Análisis descriptivos de cada una de las variables en cada uno de los tres años: medidas de posición, dispersión y sesgo.
- Técnicas de reducción de la dimensionalidad en el análisis de las pruebas (análisis factorial, análisis de cluster de variables, etc.)
- Técnicas de clasificación: análisis de cluster de sujetos (cluster de K-medias, cluster de casos).

- Para el estudio longitudinal o de evolución de las distintas variables a lo largo de las diferentes aplicaciones, se realizaron varios tipos de análisis en función de la naturaleza de las variables. En la mayor parte de los casos, dada la naturaleza ordinal de estas, se utilizó el análisis de varianza no paramétrico de Friedman; con algunas variables de naturaleza cuantitativa, aunque con ciertas restricciones impuestas por la naturaleza de los datos, se realizaron análisis de la varianza de medidas repetidas, por el procedimiento multivariante (MANOVA); por último con unas cuantas variables de clara naturaleza cualitativa, se realizaron análisis de las tablas de contingencia.
- En la parte más explicativa, en la que se analizaron las relaciones entre los distintos sistemas se llevaron a cabo fundamentalmente análisis de varianza uni y bifactoriales; realizándose en algunos casos el análisis de la varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis y con ciertas variables cualitativas se calcularon índices de asociación sobre las correspondientes tablas de contingencia.
- Para el análisis de los rendimientos académicos de los niños integrados y sus correspondientes pares, se realizaron análisis de regresión múltiple.
- También se calcularon correlaciones entre variables intra e inter sistemas, con carácter meramente exploratorio.

Todos los datos fueron procesados en el ordenador CYBER-180 del Sistema Informático de Somosaguas. Los análisis estadísticos se efectuaron con los paquetes BMDP y SPSS, según los casos.

CAPITULO 2

RESULTADOS DE LOS ANALISIS DESCRIPTIVOS LONGITUDINALES Y DE RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES DENTRO DENTRO DE CADA SISTEMA

2.1 RESULTADOS EN EL SISTEMA CENTRO

Los resultados de los análisis descriptivos de las variables, junto con sus estadísticos resumen, tanto de éste como de los otros Sistemas, se encuentran a disposición de los interesados en el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (Equipo E.P.I.). No se incluyen aquí para no alargar excesivamente el informe.

Conviene recordar, que todos los centros de la muestra (y en general, todos aquellos que comenzaron la experiencia de Integración en el año 85/86) se adscribieron voluntariamente al Programa de Integración que puso en marcha el M.E.C. Para solicitar su participación en el P.I., se tenía que partir de cierto consenso del claustro (mayoría) y del Consejo escolar. Además todos los centros contaban un proyecto educativo, o más concretamente de integración, ya que debían presentarlo al M.E.C. para su adscripción al Programa. Ambas condiciones hay que tenerlas muy presentes al interpretar los resultados generales de la investigación.

De todos modos, aun cuando todos los centros partían de estas mínimas condiciones comunes, en la muestra seleccionada para la evaluación, se observaron desde el comienzo diferencias entre los

centros respecto a ambas variables. El grado y tipo de acuerdo para solicitar la integración, podía ser unánime y a través de debates constructivos y suficientes, o bien sólo por mayoría y con numerosos conflictos. Por otro lado, los proyectos educativos de los centros se diferenciaban en cuanto al consenso que lo respaldaba, su calidad, grado de elaboración, inclusión de innovaciones y revisiones del mismo y, en definitiva, nivel de implantación en la práctica educativa. Además, estas variables no se relacionaban con otras características del centro, tales como ser público o privado, rural o urbano... o con los recursos que contaba el centro por incorporarse al Programa.

Se considera de interés aquí, comentar los resultados obtenidos en los sucesivos intentos de construir tipologías, en aras a diferenciar los centros en categorías, ya que a pesar de las semejanzas señaladas al principio, se consideró que las variables que definen el sistema centro permitirían clasificar a los colegios en grupos bien diferenciados entre sí. Con esto se pretendía buscar las relaciones existentes entre el tipo de centro y las variables de los otros sistemas, relaciones a las que se aludirá posteriormente.

En la 2ª memoria, se presentó una tipología de Centros formada con las variables relevantes que ponían de manifiesto de algún modo las características peculiares de éstos y sus relaciones con el programa de la Integración. Como resultado de esta primera tipología surgieron tres tipos de centros, tipos 1, 2 y 3, que sirvieron de base para seleccionar muestras de la investigación cualitativa e intervención. De aquellos tres grupos, cuya descripción completa puede encontrarse en dicha Memoria, estaban muy claros y diferenciados los tipos 1 y 2. El tipo 1, centros caracterizados por su buen proyecto educativo, funcionamiento y coordinación así como por mayores grados de acuerdo y armonía entre sus profesores, para adscribirse al Programa de Integración, más experiencia en la misma, etc. , el tipo 2 centros caracterizados por sus puntuaciones considerablemente inferiores en las citadas variables, y tipo 3, centros cuyas puntuaciones en dichas variables se solapaban en parte con las del tipo 2.

Dada la semejanza entre los centros del tipo 2 y 3, su inclusión por separado, en los análisis de relaciones entre sistemas podía complicar considerablemente las interpretaciones de los resultados. Por ello, se decidió para los análisis finales, agrupar

Tabla 2: Tipología inicial de centros (dos grupos)

	Tipo "A"	Tipo "B"
Grado de acuerdo*	1.96	1.35
Experiencia previa**	1.62	1.41
Línea educativa (1 a 5)	3.82	2.87
Estructura y funcionamiento (1 a 5)	3.88	3.00

* Mayoría y conflictos = 1; Unanimidad = 2

* Sin experiencia = 1; Con experiencia = 2

los centros, por medio de un nuevo cluster en tan solo dos tipos, que simplifícadamente denominamos "A" (centros con mejor pronóstico) y "B" (centros con peor pronóstico). En la tabla 2 se presenta la relación de centros de uno y otro tipo junto con las medias únicamente de aquellas variables que contribuyeron significativamente a la formación de los grupos, según el análisis de cluster de K-medias ($p < .05$).

Con respecto a la evolución de las variables del centro, a lo largo de los tres años, sin dividir los centros en grupos, se realizaron análisis de varianza de medidas repetidas, en el caso de las variables cuantitativas (Línea educativa, Estructura y Funcionamiento del Centro, puntuación global del QUAFE) y análisis no paramétrico de rangos de Friedman con éstas y con las variables ordinales. Todos los análisis se realizaron con 47 centros, de los que se disponía de las puntuaciones en los tres años. Para facilitar la interpretación de los resultados, comentamos únicamente los análisis realizados con la prueba de Friedman, no obstante, las conclusiones derivadas del MANOVA, van en la misma línea.

Con respecto a las variables del QUAFE, es decir del Proyecto educativo, globalmente no se encontraron diferencias significativas entre los tres años. El mismo resultado aparece en la variable "Aceptación del trabajo del Equipo Psicopedagógico por parte del Centro". Diferencias significativas se encuentran en "Grado de armonía entre los profesores", que aumenta el segundo año y se mantiene en niveles semejantes en el tercero, y el "Nivel de

Tabla 3: Tipologías de tipos "A" y "B" de centros para cada año.

		1 ^o año	2 ^o (1 ^a T)	2 ^o (2 ^a T)	3 ^o año
T."A"	Grado de acuerdo	1.96	1.83	1.77	1.79
	Experiencia previa	1.61	1.75	1.63	1.63
	Línea educativa	3.82	3.97	3.62	3.61
	Estructura y func.	3.88	3.96	3.63	3.62
T."B"	Grado de acuerdo	1.35	1.41	1.30	1.40
	Experiencia previa	1.41	1.29	1.26	1.40
	Línea educativa	2.87	2.92	2.73	2.59
	Estructura y func.	3.00	3.00	2.81	2.65

coordinación" del profesorado, que mejora tanto el segundo como el tercer año. Las puntuaciones en ambas variables corresponden a la valoración global dada por los Equipos Psicopedagógicos.

Con la idea "in mente" de los dos tipos, se realizaron nuevos análisis de cluster de los centros a partir de los datos del segundo y del tercer año, con objeto de ver posibles cambios de tipo de los diferentes centros, que sospechábamos podrían tener que ver con la participación en el programa de integración. Las características de cada tipo, con sus correspondientes medias en las variables significativas en los análisis de clusters de k-medias, realizados con los datos del segundo y tercer año se presentan en la tabla 3.

Si tenemos en cuenta que las variables "grado de acuerdo" y "experiencia previa" solamente se refieren a una situación inicial del centro, podemos comprobar que la primera va teniendo menos relación con la evolución del proyecto educativo. Es decir, aparecen centros que mejoran sus valores en "línea educativa" y "estructura y funcionamiento", y que el consenso para adscribirse al programa sólo había sido por mayoría (ya que la media de esta variable decrece en el tipo "A" en el segundo y tercer año).

Haciendo un análisis de los tipos a los que pertenecían los centros en los tres años, se constata que aparecen 4 situaciones, en función de la evolución observada en los centros:

1. Centros que se mantienen como Tipo A durante los tres cur-

sos académicos de la evaluación del programa de la integración, es decir, centros que se mantienen con buen pronóstico: 24 centros (Grupo 1).

2. Centros que habiendo sido calificados como Tipo B el primer año evolucionan a Tipo A en el segundo o tercero, es decir, centros que evolucionaron favorablemente a lo largo de los tres años: 9 centros (Grupo 2).
3. Centros que se mantuvieron como Tipo B a lo largo de los tres cursos, permaneciendo con los valores iniciales de peor pronóstico: 18 centros (Grupo 3).
4. Centros con una evolución irregular y difícil de clasificar. Se caracterizan por "picos" (p.ej. pasar de A a B y de nuevo a A) o por haber dejado la evaluación, y que dada su posición dispar fueron descartados de otros análisis específicos: 9 centros (Grupo 4).

Esta clasificación será utilizada posteriormente, para buscar relaciones del sistema centro con otros sistemas del modelo de la investigación (profesores, modalidad de integración y niños). Por otra parte, puede tener un extraordinario interés para realizar un análisis "cualitativo" de los centros pertenecientes a los grupos 2 y 4 fundamentalmente, pero que por el momento se aleja de los objetivos de este informe.

En análisis posteriores, mantenemos por lo tanto las dos tipologías, la que denominamos "GRUPO 2" en la que hay dos tipos, como ya hemos señalado (A y B), basados en los resultados del primer año. La otra tipología, a la que denominamos "GRUPO 3" se basa en los resultados comentados de la evolución y tiene tres grupos (1, 2 y 3), ya que se excluyeron los centros del grupo 4 de comportamiento irregular.

Resumen

Se parte de una muestra de 60 centros, adscritos al Programa de Integración de forma voluntaria, con un acuerdo por mayoría del claustro, como mínimo. Estos centros contaban, todos ellos, desde el principio con un "proyecto educativo" y de integración

más o menos elaborado, así como con unos recursos mínimos semejantes que recibieron como dotación para el Programa. Esto significa que aunque los centros pueden ser diferentes entre sí, todos ellos cumplían unas condiciones mínimas que hay que tener en cuenta para todas las posibles interpretaciones.

Respecto a la evolución de las variables del sistema Centro, por una parte, desde el principio, todos los centros tenían un grado relativamente alto de calidad del proyecto educativo, valorado por el QUAPE (puntuaban entre 3 y 5), por lo que era difícil esperar que se notara un progreso significativo a lo largo de los años de participación en el programa de integración. Sin embargo, cabe señalar que tampoco se aprecia un descenso en las puntuaciones en esta variable. No obstante, existen centros que han mejorado significativamente, y que conforman un grupo particular que será interesante analizar por separado (grupo 2, en la tipología de evolución).

En cuanto al "Nivel de coordinación entre el profesorado", aumenta durante los tres años y su "Grado de armonía" aumenta el segundo año y se mantiene el tercero.

A partir de las variables más relevantes del sistema centro y con objeto de diferenciar los centros en categorías, se formó una tipología de dos tipos separando los centros de mejor pronóstico (TIPO "A") y de peor pronóstico (TIPO "B"), y una segunda tipología con los datos de evolución de estos centros, según la cual los centros quedaron divididos en tres grupos: Grupo 1, centros que se mantienen dentro del tipo "A" durante los tres años; Grupo 2, centros que evolucionan del tipo "B" al "A" y Grupo 3, centros que se mantienen en el tipo "B" a lo largo de los tres años. Se pretendía con ello, poder realizar análisis de relaciones entre tipo de centro con las variables de los otros sistemas.

2.2 RESULTADOS EN EL SISTEMA PROFESOR

Las puntuaciones medias particulares de los profesores en las distintas variables recogidas pueden consultarse en el Centro de Recursos, como se ha dicho anteriormente. Como en los casos anteriores se realizaron análisis no paramétricos de Friedman pa-

ra estudiar el cambio a lo largo de los tres años. También se realizaron para el caso de las variables cuantitativas análisis de varianza de medidas repetidas, por los procedimientos multivariantes (MANOVA-SPSS), pero no son incluidos, por estar los datos bastante alejados del cumplimiento de los supuestos requeridos para este tipo de análisis. Los estudios longitudinales se realizaron únicamente con aquellos profesores que continuaron en el programa de integración a lo largo de los tres años. En las tablas 4 y 5 se presentan las medias de las variables que han cambiado significativamente ($p < .05$), aunque como se ha señalado, la significación de las diferencias se llevó a cabo mediante una prueba de rangos.

Presentamos separadamente los datos para profesores tutores (tabla 5) y de apoyo (tabla 4). Para estos últimos, dado su número inferior y escasa tasa de respuesta en algunas de las pruebas, poco indicadas para ellos, ciertos análisis no pudieron realizarse. Por ser inferior el número de datos presentados, se ofrecerán en primer lugar.

2.2.1 Datos de los profesores de apoyo

Dada la escasa respuesta de los profesores de apoyo a la mayor parte de las variables que componen este bloque, únicamente nos referimos a las más generales de actitudes, experiencia, formación, etc. . . Las puntuaciones medias de los tres años se presentan en la tabla 4.

Por lo que se refiere a las actitudes hacia la integración, destacan las elevadas puntuaciones medias de este grupo encontrándose un aumento significativo en el segundo curso. Es destacable también que sus puntuaciones son algo superiores a las correspondientes de los profesores tutores, que se comentarán a continuación.

Con respecto a la edad de este colectivo de profesores, un elevado porcentaje también se encuentra en el intervalo de 30-39 años, como sucedía también en el caso de los profesores tutores. Por lo que se refiere a su formación hay un mayor porcentaje que en el otro colectivo en los apartados correspondientes a formaciones específicas. También es destacable el mayor porcentaje de

Tabla 4: Medias en los tres años de las variables con cambios significativos de los Profesores de Apoyo.

	1 ^o año(LB)	1 ^o año(2 ^a T)	2 ^o año	3 ^o año
Actitudes	112	111	115	115

profesores de este grupo con experiencia anterior en el trato de alumnos con necesidades educativas específicas.

Otros datos referidos a los profesores de apoyo serán presentados más adelante al tratar de las relaciones entre sistemas.

2.2.2 Datos de los profesores tutores

A) Análisis descriptivos y longitudinales

Con respecto a las *actitudes ante la integración* conviene destacar que, en promedio éstas son altas a lo largo de los tres años (con un rango de medias, como puede observarse en la tabla 5 de 107 a 111, siendo el intervalo de la escala 30-150). En el análisis del cambio existe una diferencia significativa entre las cuatro tomas realizadas en los tres años ($p=.035$), siendo algo más bajas al principio y aumentando ligeramente durante el período de estudio, manteniéndose en la última toma.

En lo que se refiere a ciertas variables de los profesores, consideradas relevantes para la aplicación del programa de integración y considerando por el momento únicamente las puntuaciones del último año, es interesante destacar con respecto a los profesores tutores que de éstos, la mayor parte (67.5%) son maestros, sin titulaciones específicas para la educación especial y estando las edades de la mayoría (46,2%) en el intervalo de 30 a 39 años. Por último, la mayor parte (84,2%) no habían tenido experiencia en el trato de alumnos con necesidades especiales.

Dada la escasa relevancia de los posibles cambios en estas variables no se mencionan aquí; los cambios de profesores no modifican sustancialmente la situación de los centros.

El segundo gran bloque de variables medidas en los profesores

Tabla 5: Puntuaciones medias en los tres años en las variables que cambian significativamente.

	1 ^o año(L.B).	1 ^o año	2 ^o año	3 ^o año
Actitudes	107	109	111	111
Organización de la clase	-	3.4	1.7	2.1
Materiales	-	3.6	2.7	2.6
Programación	-	3.6	2.2	2.2
Actividades	-	3.4	2.8	2.5
Evaluación	-	5.3	6.3	6.1
OBL	-	29.3	29.3	26.1
OBA	-	10.3	9.9	9.6
REST	-	10.1	10.5	11.7
RESL	-	8.1	4.8	4.9
MAB	-	29.1	28.7	26.2
MAM	-	8.5	9.2	9.7
MFB	-	15.1	15.0	14.8
MFM	-	15.0	14.0	13.9

tutores hace referencia a ciertos aspectos vinculados con su forma de llevar la clase y son variables a las que genéricamente denominamos "*procesos instruccionales*". Como ya se sabe de otros informes, éstas fueron medidas con el cuestionario de Bennett, adaptado para esta investigación particular, y fueron reducidas a las dimensiones siguientes, según el procedimiento descrito en la 2^a memoria:

- Organización de la clase (OCLA, mínimo 0, máximo, 6), donde las puntuaciones van de más libertad a menos libertad de los alumnos en el aula.
- Utilización de la Motivación extrínseca (ME, mínimo 0, se usa poco; máximo 9, se usa mucho).
- Contactos con los padres (CP, mínimo 0, poco contacto; máximo 7, contactos elevados y periódicos).

- Materiales utilizados (MAT, mínimo 0, escasos y poco diversos; máximo 6, abundantes y diversos).
- Elección de las actividades realizadas (ACTA, mínimo 0, muy poca importancia a las elecciones de los alumnos; máximo 4, mucha importancia a las elecciones de los alumnos).
- Evaluación de los alumnos (EVAL, mínimo 0, escasa periodicidad y criterios muy generales; máximo 13, periódica y atendiendo a criterios propios del niño).
- Planificación del trabajo escolar, periodicidad de la programación (PERI, mínimo 0, muy frecuente; máximo 4, escasa).
- Elaboración de la programación escrita (PROG, mínimo 0, con escasa coordinación; máximo 4, participación de todos los profesores del centro).

En lo que respecta a la Libertad del alumno en la clase, hay diferencias significativas ($p < .05$) en el sentido de que se produce un aumento de ésta en el segundo año, bajando ligeramente en el tercero, aunque se mantiene en niveles superiores a los del primer año. Es decir, los profesores han ido dejando más autonomía o más libertad a los alumnos para decidir la forma de organizarse en el aula. Los profesores revelan un escaso uso de la motivación extrínseca, no encontrándose diferencias significativas entre los tres años. Por lo que se refiere a los contactos con los padres, éstos suelen ser abundantes en promedio, no apareciendo diferencias significativas en los tres años. Con respecto a la diversidad de materiales utilizados, se observan diferencias significativas ($p < .05$), encontrándose el dato curioso de que disminuye después del primer año. Si tenemos en cuenta que los libros de texto era el material que más peso tenía, podemos afirmar que éstos se utilizan menos como material básico de enseñanza. En la importancia concedida a las actividades elegidas por el alumno, es preciso señalar que los valores están muy dispersos, siendo realmente poco representativa la media. Es interesante constatar que a lo largo de los tres años se encuentran diferencias significativas, en el sentido de que va disminuyendo la importancia concedida a las elecciones de los alumnos y por tanto, que están más dirigidas por la programación del profesor. En lo referente a la periodicidad y forma

de la evaluación, se constata una tendencia en el segundo año, que se mantiene en el tercero, a ir hacia una evaluación más periódica y más centrada en el propio niño como criterio. En lo que se refiere a la periodicidad de la programación, no se encuentran cambios significativos y se hace con mayor frecuencia semanal o quincenalmente, en general. Sin embargo, el descenso en la media de la variable "personas que programan conjuntamente", pone de relieve una tendencia a elaborar la programación en grupos más pequeños y restringidos.

Otro gran bloque de variables dentro del sistema Profesor es el que se refiere a las *opiniones* de éstos sobre algunos aspectos de la enseñanza. Estas variables fueron evaluadas con el cuestionario de Bennett adaptado y agrupadas en 8 factores resumen (véase la 2ª Memoria para los detalles de los correspondientes análisis factoriales). Los factores de los que se obtuvieron puntuaciones fueron los siguientes, señalándose para cada uno de ellos el rango de puntuaciones posible, según su desacuerdo o acuerdo con los enunciados correspondientes. Por tanto, para interpretar los datos de estas variables en la tabla, hay que tener en cuenta la media teórica en cada caso ya que es el punto de inflexión del continuo "desacuerdo-acuerdo".

- Opiniones sobre los objetivos liberales (OBL, mínimo 7, máximo 35).
- Opiniones sobre los objetivos académicos (OBA, mínimo 3, máximo 15).
- Opiniones sobre los resultados tradicionales (REST, mínimo 5, máximo 25).
- Opiniones sobre los resultados liberales (RESL, mínimo 2, máximo 10).
- Valoración positiva de los métodos activos de enseñanza (MAB, mínimo 7, máximo 35).
- Valoración negativa de los métodos activos de enseñanza (MAM, mínimo 4, máximo 20).

- Valoración positiva de los métodos de enseñanza formales (MFB, mínimo 6, máximo 30).
- Valoración negativa de los métodos de enseñanza formales (MFM, mínimo 5, máximo 25).

Los análisis de los cambios fueron realizados mediante el análisis de rangos de Friedman, como en casos anteriores.

Como puede observarse en la tabla 5, existe en general una tendencia favorable hacia los objetivos liberales de la enseñanza. Aunque, entre los profesores tutores la media disminuye el tercer año, los valores siguen indicando una opinión claramente a favor de considerar este tipo de objetivos muy importantes (desarrollo integral del alumno. . .). Por otro lado, respecto a los "objetivos académicos", si bien es un poco más alta la valoración de los mismos en un principio, los profesores, en general los siguen considerando importantes, sin más, en los tres cursos ($p=.045$). Tomando conjuntamente ambos datos, se puede pensar que los profesores, sin descartar la importancia de los objetivos académicos de la escuela, incorporan como muy importantes otro tipo de objetivos más amplios que ésta debe plantearse y que están en la línea de una concepción más completa de la educación.

Con respecto a los resultados tradicionales, en general los profesores, como puede observarse en la tabla 5, se muestran en desacuerdo con los mismos, incluso aunque la puntuación aumente ligeramente en el tercer curso (las puntuaciones se mantienen inferiores a la media teórica de 15). Por otra parte, con respecto a los resultados liberales, en los que se produce un descenso significativo de las puntuaciones en el segundo año, manteniéndose en niveles similares durante el tercero, y que traspasa el punto de inflexión. Es decir, hay un ligero cambio de opinión. Si acudimos a los enunciados que se les proponían a los profesores, significa que, en general, dejan de considerar que sus alumnos tienen madurez suficiente para elegir las tareas de aprendizaje, y que por el contrario, necesitan orientación sobre "qué y cómo" deben hacerlo. Si recordamos, esto resulta coherente con los resultados de sus procesos instruccionales, en los que se reflejaba que disminuía la importancia concedida a las actividades propuestas por los alumnos. De nuevo, tomando conjuntamente estos resultados se podría considerar que si bien los profesores están en desacuerdo con los

resultados tradicionales de la enseñanza, en cuanto a que es el profesor el único agente del aprendizaje, tampoco opinan que el alumno lo logre por sí solo.

En lo referente a las valoraciones de los métodos activos y formales, en la tabla 5 también, puede observarse una tendencia por parte de los profesores a ser muy partidarios de los métodos activos ya que hacen una buena valoración de los mismos. Opinan que los métodos activos de enseñanza, dosifican ésta debidamente, son eficaces para el aprendizaje de los contenidos, permitiendo que todos los alumnos desarrollen sus capacidades, los acostumbra a pensar por sí mismos... Además no están de acuerdo con que estos métodos provoquen fácilmente problemas de disciplina, no consigan el máximo de los alumnos "brillantes", se pierda el tiempo y faciliten la distracción de los alumnos... En ambas variables, aunque las puntuaciones varíen, el significado de las mismas se mantiene según lo dicho en los tres años. Además ésta parece una opción clara, en cuanto a que se muestran en desacuerdo con los métodos formales, ya que consideran que no son positivos o eficaces (no mejora la "buena valoración" de éstos), aunque disminuyan las críticas hacia ellos a lo largo del tiempo.

Por tanto, las diferencias significativas que aparecen longitudinalmente, llevan a concluir que los profesores consideran positivamente los métodos activos y que, sin desestimarlos, a lo largo de los tres años, ajustan en parte su valoración sobre ellos. Por otro lado, opinan que si bien los métodos formales no suponen problemas para los alumnos, tampoco son eficaces.

B) Relaciones intrasistema

Analizamos dentro de este grupo las variables medidas en el sistema de los profesores y de naturaleza fundamentalmente cuantitativa. Todos los análisis fueron realizados únicamente con los profesores que se mantuvieron en el Proyecto desde el principio, no incorporando datos de otros que se fueron integrando a lo largo de los tres años, con objeto de que los resultados fuesen comparables. Las variables analizadas fueron: actitudes del primer momento (ACT1), del último año (ACT5), edad, experiencia en educación especial, tiempo con alumnos con necesidades especiales, el conjunto de variables de procesos instruccionales de la primera toma

y de la última y los factores de opiniones sobre la enseñanza, de las mismas dos tomas citadas. Los análisis presentados se refieren únicamente a los *profesores tutores*, puesto que entre los profesores de apoyo, cuyo número era mucho más reducido, se produjo una elevada tasa de falta de respuesta, especialmente en las variables de procesos y opiniones, que constituyen una parte fundamental de este bloque. No obstante, las correlaciones calculadas son, en términos generales, similares a las aquí presentadas, obtenidas con los datos de los profesores tutores.

La naturaleza de las variables consideradas en este bloque hacía suponer la existencia de ciertas relaciones interesantes entre ellas, puesto que al menos en teoría profesores con determinadas opiniones sobre objetivos y métodos de enseñanza, deberían caracterizarse por ciertas formas de llevar a cabo la actividad docente. Para explorar estas hipotéticas relaciones, se calcularon las intercorrelaciones entre las diferentes variables medidas en los profesores. Para no alargarnos excesivamente, exponemos únicamente los resultados de las aplicaciones primera y tercera; no obstante los patrones de correlaciones encontrados dentro de una misma toma son similares a los de las otras. Únicamente comentamos las correlaciones que resultaron estadísticamente significativas. Para un estudio más completo de los valores de dichas correlaciones, así como del número de sujetos con el que cada una de ellas fue calculada, pueden consultarse las tablas en el Centro de Recursos.

En primer lugar se encontraron correlaciones negativas entre *las actitudes* hacia la integración y la percepción del profesor sobre el tiempo que había tenido contacto con alumnos con necesidades educativas especiales: $-.24$, $-.20$, $-.34$, $-.26$ (Línea base y para cada final de curso), no es su experiencia real de haber trabajado en Educación Especial. Estos datos apuntan que las actitudes de los profesores hacia la integración suelen ser más bajas cuando creen que en la educación ordinaria siempre ha habido alumnos con dificultades para seguir el ritmo de la clase, ya que es a éstos a los que se están refiriendo al valorar "su contacto con las necesidades especiales".

La misma tendencia se encuentra al correlacionar las actitudes con la edad de los profesores, siendo las correlaciones más elevadas que las anteriores y estadísticamente significativas (con un rango de $-.56$ a $-.38$, que disminuye desde la línea base al último cur-

so). Es decir, los profesores más jóvenes tienen mejores actitudes hacia la integración. Por otro lado, al ir disminuyendo la correlación entre ambas variables, podría interpretarse como que tras la experiencia de estos tres años, la edad se relaciona menos con la actitud.

Se correlacionaron las puntuaciones de actitudes hacia la integración (primer y tercer año), con las puntuaciones obtenidas en las variables de procesos instruccionales. Con los datos del primer año (curso 85-86) se encontraron únicamente dos correlaciones estadísticamente significativas, una correlación negativa (-.31) con la utilización de motivación extrínseca y positiva (.44) con contactos con los padres.

Con los datos obtenidos el tercer año, las actitudes hacia la integración mantienen unas correlaciones con las variables de procesos instruccionales en general con las mismas tendencias que las señaladas anteriormente, no obstante ninguna de ellas llega a alcanzar el valor requerido para la significación estadística, lográndolo únicamente una variable no citada en la primera toma, actividades elegidas por los alumnos (.33).

En cualquiera de los casos, por el signo de las correlaciones y con valores inferiores a .30, los datos en general apuntan hacia una coincidencia entre mejor actitud hacia la integración y lo que se han denominado procesos instruccionales de carácter "liberal" (dejar autonomía a los alumnos, contactos frecuentes con los padres, programaciones periódicas y conjuntas...).

Con las variables de opiniones se encontraron varias correlaciones estadísticamente significativas. El primer curso, las actitudes hacia la integración muestran correlaciones positivas con objetivos liberales (.34), buena valoración de los métodos activos (.43) y mala valoración de los métodos formales (.33); por el contrario, sus correlaciones son negativas con resultados tradicionales (-.37), mala valoración de los métodos activos (-.52) y buena valoración de los métodos formales (-.55). En el tercer año las correlaciones que aparecen apuntan siempre en la misma dirección: correlaciones negativas y significativas con objetivos académicos (-.34), resultados tradicionales (-.35), mala valoración de los métodos activos (-.43) y buena valoración de los métodos formales (-.43). En definitiva, y tomando los datos en su conjunto (incluso las correlaciones no señaladas, por ser valores menores a .30), de nue-

vo coinciden una mejor actitud hacia la integración y opiniones "liberales" sobre la enseñanza.

Por otra parte, puede resultar interesante, examinar las correlaciones entre las distintas variables de *procesos instruccionales*.

Se resumen a continuación las más significativas, para poderlas comparar con las correlaciones encontradas en el último año. Ese análisis puso de relieve los siguientes resultados:

- La utilización de la motivación extrínseca correlaciona significativamente con varias variables del bloque: positivamente con la evaluación periódica y centrada en el alumno (.60), diversidad de materiales (.49), contactos con los padres (.42) y periodicidad de la programación (.37); negativamente lo hace con la importancia concedida a las actividades elegidas por los alumnos (-.63) y con elaboración de la programación escrita (-.35).
- La variable contactos con los padres, además de correlacionar con la motivación extrínseca y con la organización de la clase (.33), lo hace negativamente con diversidad de materiales (-.51) y con actividades elegidas por los alumnos (-.33).
- Elaboración de la programación escrita y evaluación, tienen una correlación positiva (.37).

Los resultados de los procesos instruccionales, con los datos del tercer año, son diferentes a los reseñados, puesto que las correlaciones más altas se encuentran entre las variables de organización de la clase y contactos con los padres, con algunas del bloque:

- La organización de la clase correlaciona negativa y significativamente con contactos con los padres (-.43), diversidad de materiales (-.41) y actividades elegidas por los alumnos (-.32).
- Los contactos con los padres, correlacionan negativamente con la ya citada organización de la clase y con periodicidad de la programación (-.32) y lo hace positivamente con la diversidad de materiales utilizados (.42) y con la importancia dada a las actividades elegidas por el alumno (.59).

Aunque cambien las variables que más se relacionan, el sentido de las correlaciones, en general, sigue siendo el mismo, confirmando la coherencia de los datos.

Como se señaló al principio de este apartado, según la teoría eran esperables correlaciones significativas entre variables de *procesos instruccionales y opiniones sobre la enseñanza*. Se calcularon todas las correlaciones, con los datos de los años primero y tercero. Con los datos del primer año, los resultados obtenidos fueron los siguientes :

- El uso de motivación extrínseca correlaciona positiva y significativamente con mala valoración de los métodos activos (.30) y negativamente con mala valoración de los métodos formales (-.39).
- Los contactos con los padres correlacionan significativamente con algunas de las variables de opinión: de forma positiva con los objetivos liberales (.33), resultados liberales (.37) y con la mala valoración de los métodos formales (.39), haciéndolo negativamente con la buena valoración de los métodos formales (-.48).
- Las actividades elegidas por los alumnos correlacionan positivamente con los objetivos liberales (.34) y negativamente con los resultados conservadores (-.36).
- La evaluación periódica y centrada en el alumno, únicamente correlaciona con la buena valoración de los métodos formales (.33)

Los resultados obtenidos con los datos del tercer año, son en parte diferentes de los que acabamos de presentar. Las variables que no correlacionan significativamente con ninguno de los factores de opinión son ahora el uso de la motivación extrínseca y la evaluación. Los resultados significativos encontrados, relacionados por variables de procesos, son los siguientes:

- La organización de la clase muestra una correlación negativa con los objetivos liberales (-.37) y con la buena valoración de los métodos activos (-.41) y positiva con los resultados tradicionales (.44).

- Los contactos con los padres correlacionan positivamente con la buena valoración de los métodos activos (.45) y con los objetivos liberales (.31) y negativamente con los resultados tradicionales (-.44).
- Las actividades elegidas por los alumnos correlacionan positivamente con los objetivos liberales (.41) y con la buena valoración de los métodos activos (.45) y negativamente con los resultados tradicionales (-.42) y con la mala valoración de los métodos activos (-.39).
- La periodicidad de la programación correlaciona negativamente con la mala valoración tanto de los métodos activos (-.30) como de los métodos formales (-.32).
- Los materiales utilizados, correlaciona negativamente con los objetivos académicos (-.30) y resultados tradicionales (-.30) y positivamente con la mala valoración de los métodos formales (.31).

Aunque cambien las variables que más se relacionan, el sentido de las correlaciones, en general, sigue siendo el mismo, apuntando hacia la coherencia entre actuación y opinión. Los profesores con opiniones “liberales” sobre la enseñanza tienden a dejar más autonomía a los alumnos, mantienen más contacto con los padres, utilizan mayor diversidad de materiales. . .

C) Tipologías de profesores

Utilizando las variables de “Procesos Instruccionales” se intentó realizar una tipología de profesores, con la idea “in mente” de encontrar “formas diferentes de realización de trabajo en el aula”. En un principio se pensó que esta tipología permitiría buscar relaciones con los “tipos de centros” referidos anteriormente y con las características y resultados de los niños integrados.

Se hicieron tipologías con los datos de primero, segundo y tercer año. De los análisis realizados mediante la técnica de cluster de k-medias, con diferente número de grupos, los resultados más fácilmente interpretables se obtuvieron con 3 grupos. No obstante, el significado de los tipos varía en cada uno de los años, y el

nº con el que se distinguen, es una cuestión meramente de orden, sin que los profesores de cada uno se mantengan a lo largo de los años. Los análisis fueron realizados únicamente con los profesores tutores, ya que la actuación de los profesores de apoyo es muy semejante entre ellos. Las variables de procesos instruccionales que contribuían significativamente a la formación de los grupos ($p < .000$), fueron las siguientes:

- OCLA: Organización de la clase
- CP: Contactos con los padres
- MAT: Diversidad y cantidad de materiales utilizados
- ACTA: Actividades elegidas por el alumno
- EVAL: Periodicidad y criterios de evaluación
- PERI: Periodicidad de la programación

– *Tipos de profesores el primer año*

Las características de cada tipo se deducen de la media obtenida en cada variable, presentadas en la tabla 6. Estas deben interpretarse comparativamente entre los tres.

Tabla 6: Características de los tipos de profesores el primer año.

	TIPO I	TIPO II	TIPO III
OCLA (3)	6.0	2.3	2.0
CP (3.5)	6.1	3.2	6.1
MAT (3)	3.7	2.9	4.1
ACTA (2)	2.0	2.2	3.2
EVAL (6.5)	4.5	9.3	3.8
PERI (2)	1.1	1.4	0.9

Para facilitar la interpretación de las puntuaciones de la tabla, se señala entre paréntesis el valor de la media teórica, según la escala de medida de cada variable. Un examen de los resultados, nos

permite caracterizar en cierto modo los tres tipos de profesores de la forma siguiente:

1. **Tipo I** : estos profesores se caracterizan por conceder escasa libertad a los alumnos dentro del aula, mantener muchos contactos con los padres, utilizar materiales diversos, conceder menos importancia a las actividades elegidas por los alumnos, realizar evaluaciones poco periódicas y con criterios generales y programaciones con periodicidad frecuente.
2. **Tipo II**: Estos profesores se caracterizan por dejar bastante libertad a los alumnos, contactos regulares con los padres, pero no muy frecuentes, una diversidad de materiales mediana, importancia media a las actividades elegidas por los alumnos, evaluaciones muy periódicas y con criterios centrados en el alumno y periodicidad frecuente de la programación.
3. **Tipo III**: Los profesores que componen este grupo se caracterizan por dejar mucha libertad a los alumnos dentro del aula, mantener muchos contactos con los padres, usar una gran diversidad de materiales, conceder mucha importancia a las actividades elegidas por los alumnos, evaluación poco periódica y según criterios generales y periodicidad muy frecuente en la programación.

Se realizaron también análisis con los correspondientes datos del segundo año, en un intento de ver si los tipos se mantenían y los posibles cambios, con objeto de poder extraer conclusiones que pudiesen estar relacionadas con la integración. Los resultados son escasamente comparables y nos limitamos a presentar los tipos que surgen en estos años.

– *Tipos de profesores durante el segundo año*

Las variables que contribuyen significativamente a la formación de los tipos son las mismas ya mencionadas en el primer año. Las puntuaciones medias de cada uno de los tres tipos en las citadas variables se presentan en la tabla 7. La lectura de las mismas ha de hacerse en relación a la media teórica de la escala de medida de cada variable, que se señala entre paréntesis, a su lado.

Tabla 7: Características de los tipos de profesores del segundo año.

	TIPO I	TIPO II	TIPO III
OCLA (3)	1.2	1.8	1.9
CP (3.5)	5.4	4.2	2.3
MAT (3)	3.7	2.7	2.4
ACTA (2)	3.3	2.9	2.2
EVAL (6.5)	5.6	8.4	3.1
PERI (2)	1.4	0.5	1.2

En general, cabe destacar que los tres tipos pasan a ser más semejantes entre sí. Aunque son significativas las diferencias en todas las variables, al hacer una valoración cualitativa de las mismas, se observa que son irrelevantes, pues las tres puntuaciones corresponden a una misma categoría de actuación, concretamente en OCLA, MAT, ACTA y PERI. Un examen de la tabla anterior nos permite caracterizar a los tres tipos de la forma siguiente:

- Tipo I:** Concede mucha libertad a los alumnos dentro del aula, mantiene muchos contactos con los padres, gran diversidad en los materiales utilizados, mucha importancia a las actividades elegidas por los alumnos, evaluación bastante periódica y referida al niño, y elaboración frecuente de la programación.
- Tipo II:** Concede mucha libertad a los alumnos dentro del aula, mantiene contactos regulares con los padres, usa una mediana diversidad de materiales, concede una importancia media a las actividades elegidas por los alumnos, evaluación con gran periodicidad y programación muy frecuente de la enseñanza.
- Tipo III:** Concede bastante libertad a los alumnos dentro del aula, mantiene escasos contactos con los padres, usa menos diversidad de materiales, importancia relativa a las actividades elegidas por los alumnos, evaluación poco periódica

y una programación de actividades relativamente frecuente, pero menor que la de los dos grupos anteriores. En general es el tipo con valores inferiores.

– *Tipos de profesores durante el tercer año*

Las variables que contribuyen significativamente a la formación de los grupos son las mismas que lo hacen en los dos años anteriores. Las medias de cada uno de los tres grupos en las referidas variables se presentan en la tabla 8. En esta ocasión los tipos I y II, son más semejantes entre sí que respecto al III. Aun así, los tres tipos se mantienen parecidos en OCLA, MAT y PERI, por la misma razón que la señalada en el segundo año.

Tabla 8: Características de los tipos de profesores en el tercer año.

	TIPO I	TIPO II	TIPO III
OCLA (3)	1.9	1.8	2.6
CP (3.5)	4.7	5.6	2.2
MAT (3)	3.0	2.4	1.9
ACTA (2)	2.7	2.8	1.8
EVAL (6.5)	8.2	4.7	4.1
PERI (2)	1.4	0.9	1.9

Un examen de la tabla anterior nos permite caracterizar los tipos de profesores de la forma siguiente:

- Tipo I:** Los componentes de este primer grupo se caracterizan por conceder mucha libertad a los alumnos dentro del aula, mantener muchos contactos con los padres, diversidad de materiales, conceder una importancia media a las actividades elegidas por los alumnos, realizar evaluaciones periódicas y con criterios centrados en los alumnos y una periodicidad frecuente de la programación de actividades.
- Tipo II:** Los profesores de este grupo se caracterizan por conceder mucha libertad a los alumnos en el aula, mantener

muchos contactos con los padres, utilizar una diversidad de materiales mediana, conceder una importancia media a las actividades elegidas por los alumnos, realizar evaluaciones con periodicidad media y llevar a cabo con mucha frecuencia la programación de actividades.

- 3. Tipo III:** Los profesores que componen este grupo se caracterizan por conceder solamente una libertad media a los alumnos dentro del aula, mantener escasos contactos con los padres, utilizar una escasa diversidad de materiales, conceder poca importancia a las actividades elegidas por los alumnos, realizar evaluaciones generales y con periodicidad media y una frecuente programación de las actividades, pero menor que la de los grupos anteriores.

Resumen

En general, las actitudes de los profesores ante la integración, tanto de los tutores como de los de apoyo son altas y se han venido manteniendo durante los tres años, incluso mejorando en el caso de los segundos. La mayor parte de los profesores tutores son maestros sin otras titulaciones y sin experiencia en Educación Especial, los profesores de apoyo tienen mayor experiencia y formación específica.

Respecto a sus "Procesos Instruccionales" y sus "Opiniones pedagógicas" se observa una tendencia a lo que se ha denominado estilo de enseñanza "liberal". Se utiliza este término en el sentido, únicamente, de contraposición a lo que se entiende por un estilo de educación más tradicional siguiendo la denominación de Bennett, y no tiene connotación positiva o negativa. A lo largo de los tres años aumenta la autonomía que los profesores conceden al alumno en el aula, hay una tendencia a realizar la evaluación de forma más periódica y centrada en el propio niño, se programa frecuentemente, además los profesores tienen abundantes contactos con los padres durante los tres años y hacen poco uso de la motivación extrínseca. Sin embargo, cabe señalar que se observa cierto descenso en cuanto a la importancia concedida a las actividades elegidas por el alumno, la diversidad de materiales utilizados y una tendencia a elaborar las programaciones en grupos más pe-

queños, con la participación de menos profesores. En cuanto a sus opiniones pedagógicas, en general los profesores están más de acuerdo con los "objetivos liberales" y "resultados liberales" de la enseñanza y son más partidarios de los "métodos activos". Esto se acompaña además de una escasa valoración de los aspectos más "tradicionales". Al analizar las relaciones existentes entre las variables del sistema profesor, interesa destacar que dado el carácter dinámico del estilo de enseñanza de los profesores, no son siempre las mismas relaciones las que aparecen a lo largo de los tres años, o más bien, las más claras y relevantes se dan entre aspectos distintos de la actuación del profesor. Es semejante el resultado encontrado respecto a las opiniones pedagógicas de los profesores, si bien siempre son más coherentes, en cuanto a los distintos aspectos de la enseñanza que se planteaban: las opiniones más liberales sobre objetivos, se acompañan de opiniones más liberales sobre los resultados y de una valoración positiva de los métodos activos de enseñanza. Además éstas correlacionan con las actitudes hacia la integración siempre en el mismo sentido: opiniones de tipo más "liberal" van asociadas a mejores actitudes hacia la integración. Ambos aspectos son muy positivos ya que van en la misma línea que los cambios que se están produciendo en la escuela, hacia una renovación e incorporación progresiva de innovaciones que mejoren la enseñanza "para todos". La edad de los profesores también parece relacionarse directamente, en el sentido de que los más jóvenes se muestran más innovadores. Estas son en conjunto características generales de la muestra de la investigación.

Para comprobar si existían diferentes formas de llevar a cabo el trabajo en el aula, se realizó una tipología basada en los "Procesos Instruccionales" de los profesores tutores. Se obtienen tres tipos que se diferencian entre sí, en cuanto a organización de la clase, contactos con los padres, diversidad de materiales utilizados, actividades elegidas por los alumnos, periodicidad y criterios de evaluación y periodicidad de la programación. Si bien en estas variables hay diferencias entre los profesores, no se encuentran apenas valores extremos y en general los tres tipos de profesores ofrecen un estilo de enseñanza más bien de carácter liberal, por lo que no tiene demasiado significado utilizar dichas tipologías para los análisis que se pretendían de relaciones entre sistemas.

Además, estos tipos no se mantienen constantes a lo largo de los tres años, probablemente debido al carácter dinámico de estas variables, lo que ya se apuntó al hacer el análisis de correlaciones. Aun así, y aunque en este estudio no se empleen, no se descarta el interés de dichas tipologías para la realización de microanálisis más pormenorizados.

2.3 RESULTADOS REFERIDOS A MODALIDAD DE INTEGRACION

Entre los objetivos de la investigación se encontraba el análisis de la forma concreta de integración de los niños en las aulas y sus posibles modificaciones, resultantes de la propia dinámica de centros, profesores y niños. En definitiva, analizar cómo se prestan los apoyos educativos que el niño precisa. Las variables que constituyen este grupo se midieron por medio de la "*Hoja de Modalidad de Integración*", cuyos distintos elementos fueron agrupados y reducidos a varias categorías amplias, de más fácil tratamiento estadístico, tal como se refiere en la 2ª Memoria de la investigación, a cuyos resultados remitimos al lector. Las categorías resultantes, como se recordará fueron las siguientes, con los valores mínimos y máximos expresados entre paréntesis :

- El niño pasa toda la jornada en el aula (MTODA, 0-No, 1-Sí)
- Tiempo que pasa en el aula de apoyo (MAPO, mínimo 0 máximo 5)
- Tiempo que pasa en un curso inferior (MCI, mínimo 0, máximo 5).
- Tiempo que pasa en otro centro (MOC, mínimo 0, máximo 5)
- El niño trabaja con P.D.I. (MPDI, mínimo 0, no tiene; máximo 1, si tiene).
- Tiempo de apoyo de forma individual (MINDI, mínimo 0, máximo 10)

- Tiempo de apoyo en grupo (MGRUP, mínimo 0, máximo 10)
- Tiempo de apoyo dentro del aula (MDENT, mínimo 0, máximo 10)
- Tiempo de apoyo fuera del aula (MFUER, mínimo 0, máximo 10)
- Grado de coordinación profesor tutor-profesor de apoyo (MCTA, mínimo 0, máximo 10).
- Grado de coordinación entre el profesor de apoyo y otros profesionales (MCAO, mínimo 0, máximo 6).

A) Análisis descriptivos y longitudinales

Referimos a continuación los resultados que nos parecen más destacables con relación a estas variables y a su evolución a lo largo de los tres años de la investigación. Las medias de las variables

Tabla 9: Medias en las variables de Modalidad de Integración

	1 ^o año		2 ^o año		3 ^o año	
	2 ^a toma	3 ^a t.	4 ^a t.	5 ^a t.	6 ^a t.	
MTODA	0.50	0.21	0.16	0.31	0.35	
MAPO	0.85	1.26	1.32	1.37	1.33	
MPDI	0.78	0.77	0.80	0.62	0.69	
MINDI	2.40	2.25	1.87	1.97	2.08	
MGRUP	2.37	1.56	1.71	1.46	1.34	
MDENT	2.84	2.06	1.77	1.67	1.78	
MFUER	1.93	1.69	1.76	1.79	1.72	
MCTA	6.01	5.65	5.79	5.37	5.29	
MCAO	2.84	3.15	3.09	2.59	2.62	

en las que se han detectado cambios estadísticamente significativos se presentan en la tabla 9. Las puntuaciones siempre se han

obtenido a partir de los datos de cada niño, por lo que en algunas ocasiones reflejan el "tiempo medio de trabajo" para cada opción y es necesario recurrir a la distribución de porcentajes para que resulte más ilustrativo.

Con respecto a la primera de las variables (MTODA), es interesante observar que, aunque en el último año es relativamente escaso el porcentaje de niños que pasan toda la jornada en el aula (31,2%), este porcentaje ha aumentado con respecto al curso anterior, de forma significativa.

Por otro lado, el aumento significativo respecto al primer año, de la media de tiempo que los alumnos pasan en el aula de apoyo, que se mantiene en contra de lo que cabría esperar por el resultado anterior, hace necesario analizar la distribución de porcentajes en los valores de esta variable. Los resultados apuntan lo siguiente: el segundo año aumenta drásticamente el porcentaje de niños que acude al aula de apoyo (80% frente al 49% del primer año). El tercer año, disminuye este porcentaje (65%) pero los alumnos que asisten al aula de apoyo, lo hacen un mayor número de horas que los cursos anteriores. Esta es la razón que explica que se mantengan al final los valores medios que toma esta variable.

Atendiendo a los tiempos medios de apoyo, diferenciados por la forma y el lugar en que se imparten, parecería que simplemente disminuyen a lo largo de los tres años. Además, se descartan más, en proporción, la modalidad de brindar el apoyo en grupo, que la de forma individual, así como trabajar dentro frente a fuera del aula. Si bien esto es cierto como afirmación general, con ello no sabemos las circunstancias a las que se debe la disminución de las medias. Analizando la distribución de porcentajes en esas variables (MINDI-MGRUP y MIDENT-MFUER), se observa que el número de niños que recibe apoyo disminuye, aunque esta labor se intensifica en el caso de los alumnos con los que trabaja el profesor de apoyo. Es decir, la selección más rigurosa de los alumnos que necesitan apoyos por parte de profesionales distintos del tutor, se acompaña de un mayor tiempo de atención a los alumnos con los que trabajan, llevada a cabo principalmente de forma individual.

En lo que se refiere a la prestación de apoyos haciendo que el alumno pase determinadas horas en un curso inferior (MCI), es destacable lo raro de esta modalidad, ya que únicamente se contempla con el 5,5% de los niños. Lo mismo podemos decir de la

permanencia parcial en otros centros (MOC), modalidad contemplada únicamente en un 3,8% de los casos. Con respecto a los posibles cambios experimentados por estas dos variables, hemos de observar que no hay diferencias significativas a lo largo de los tres años, manteniéndose estables los referidos porcentajes.

Con respecto al uso de P.D.I. con los alumnos integrados (MPDI), al final del programa es utilizado con el 69% de éstos, registrándose ligeros aumentos significativos a lo largo de los tres años.

El grado de coordinación entre profesor tutor y profesor de apoyo (MCTA), decrece y se mantiene al final en unos niveles próximos a la media teórica (5,29), lo mismo que la coordinación entre profesor de apoyo y otros profesionales (MCAO). Para evitar equívocos, debemos señalar que cada variable tiene un doble significado. Por un lado, ambas reflejan la existencia o no de colaboración entre distintos profesionales, respectivamente. Por otro lado, en caso de que ésta exista, indican la calidad de la misma. Por lo tanto, para una interpretación más correcta de la disminución de las medias, es necesario de nuevo acudir a la distribución de porcentajes de ambas variables en cada año.

Respecto a la primera (MCTA), los datos reflejan, en primer lugar, que va aumentando el nº de alumnos con los que no trabaja directamente el profesor de apoyo y por tanto, aumentan los casos en los que no se valora la coordinación de éste con el tutor. En un principio, aproximadamente el 17% de los alumnos no contaba directamente con la ayuda del profesor de apoyo, mientras que al final es el 28% , los que se encuentran en esta situación. En segundo lugar, en cuanto a la coordinación existente entre profesor tutor y de apoyo, cuando ambos trabajan con el niño, siempre se mantiene dentro de valores positivos (siendo bastante y suficiente), si bien al final son menos frecuentes las calificaciones más altas, lo que también contribuye a disminuir la media general. Es decir, la disminución de la media no se debería interpretar como un deterioro de la coordinación entre profesor tutor y de apoyo. Respecto a la coordinación entre profesor de apoyo y otros especialistas (MCAO), los cambios que aparecen en la evolución de las medias (aumento y disminución), se deben a las mismas razones, manteniéndose los valores también alrededor de la media teórica (niveles suficientes de coordinación).

B) Relaciones entre las variables de la Modalidad de Integración

Cuando se analizan las correlaciones entre las diferentes variables de la modalidad de integración en cada uno de los cursos, éstas ponen de relieve fuertes y significativas relaciones entre ellas, relaciones que en general se mantienen a lo largo de los años.

Así, los resultados más relevantes de este análisis durante el primer curso, muestran un conjunto de relaciones positivas y significativas entre:

- Apoyo individual y apoyo en grupo (.41): cuando los niños reciben más apoyo de forma individual, también reciben más en grupo. Esta correlación desaparece en los siguientes años.
- Apoyo individual y apoyo dentro del aula (.84): cuando el profesor de apoyo trabaja más horas de forma individual con el niño, también trabaja más horas dentro del aula.
- Apoyo en grupo con apoyo dentro del aula (.67) y con apoyo fuera del aula (.59): los niños que reciben más apoyo en grupo, reciben también más apoyo dentro del aula y fuera de ella.
- Otra correlación interesante, es la encontrada entre tiempo que el alumno pasa en el aula de apoyo y tiempo fuera del aula (.32), relación por otra parte obvia y que es inferior a las anteriores, ya que el niño sale de su aula ordinaria también para recibir el apoyo de otros especialistas (logopeda, fisioterapia, ayuda específica por su deficiencia...).

En el segundo año, encontramos un patrón de correlaciones significativas bastante similar al referido para el primer año. Destacan las correlaciones siguientes:

- El trabajo individual con el tiempo de apoyo dentro del aula (.40), como en el año anterior y además, con el tiempo que el niño pasa fuera del aula (.57) y concretamente en el aula de apoyo (.42).
- El trabajo en grupo, correlaciona también con tiempo dentro del aula (.59) y tiempo fuera del aula (.44).

- Por último, aumenta la correlación entre el tiempo de apoyo fuera del aula y el tiempo en el aula de apoyo (.66).

Por lo que se refiere a los resultados del tercer año, encontramos de nuevo un patrón de correlaciones similar:

- El tiempo de trabajo individual con el apoyo dentro del aula (.57) y con el tiempo en el aula de apoyo (.42) y con el apoyo fuera del aula en general (.49).
- La modalidad de apoyo en grupo con el tiempo de trabajo dentro (.46) y fuera del aula (.51).
- El tiempo en el aula de apoyo correlaciona fuerte y positivamente con el tiempo fuera del aula (.74).

C) Tipología de la Modalidad de Integración

En un intento de ver posibles formas o tipos de modalidades y su posible relación posterior con otras variables, bien del sistema centro o del sistema niño, se realizaron análisis de cluster de niños, con las variables de modalidad de integración. Estos análisis se llevaron a cabo con los datos de final de curso dentro de cada año por reflejar mejor la modalidad que el niño tuvo durante el curso, que los tomados al principio, aunque en general eran bastante semejantes.

Las variables que contribuyeron significativamente a la diferenciación de los tipos ($p < .05$) fueron las siguientes:

- MTODA: Toda la jornada en el aula ordinaria
- MAPO: Tiempo en el aula de apoyo
- MPDI: Existencia de P.D.I.
- MINDI: Tiempo de apoyo individual
- MGRUP: Tiempo de apoyo en grupo

- MDENT: Tiempo de apoyo dentro del aula
- MFUER: Tiempo de apoyo fuera del aula

Después de sucesivos intentos de realizar agrupaciones, con un número variable de tipos, se seleccionaron los resultados del análisis con cuatro grupos, puesto que eran los de más clara interpretación. La denominación de cada tipo no implica valoración de su calidad. Para cada año se han ordenado de forma decreciente; en función de la cantidad de apoyo global que supone cada tipo.

-Tipos de Modalidad de Integración en el primer año

Las medias en las variables señaladas para cada uno de los cuatro tipos se presentan en la tabla 10.

Tabla 10: Características de los cuatro tipos de Modalidad de Integración, en el primer año.

	TIPO 1 (N=63)	TIPO 2 (N=129)	TIPO 3 (N=43)	TIPO 4 (N=115)
MTODA	0.83	0.45	0.05	0.57
MAPO	0.27	0.85	2.12	0.65
MPDI	0.65	0.88	0.91	0.68
MINDI	4.17	2.96	1.51	1.35
MGRUP	4.61	2.79	2.59	1.40
MDENT	7.00	3.59	1.03	1.43
MFUER	1.72	2.26	3.00	1.27

Un examen de la tabla anterior nos permite caracterizar a los tipos de la siguiente manera:

Tipo 1: Incluye a los niños que reciben más cantidad de apoyo en conjunto. La mayor parte de los niños integrados pasan la jornada dentro del aula y en consecuencia, poco en el aula de apoyo; aunque un 65,5% de los niños tienen PDI, este porcentaje es considerablemente inferior al de dos de los otros grupos. Son además los que más apoyos reciben dentro del aula, tanto individualmente como en grupo.

Tipo 2: Este tipo es bastante similar al anterior en cuanto a la forma de recibir el apoyo, que si bien es más escaso en su conjunto, se imparte también más dentro que fuera del aula. Comparativamente, reciben más apoyo fuera del aula, que los alumnos del tipo anterior. También se diferencia en cuanto al número de niños que tienen PDI, que es considerablemente superior (88%).

Tipo 3: La característica más diferenciadora de los niños de este grupo es que son los que más tiempo pasan fuera del aula, en el aula de apoyo, no existiendo prácticamente ningún niño que pase toda la jornada en su aula (5%). Comparativamente, trabajan más fuera del aula que dentro y más en grupo que individualmente. Por otra parte, es el grupo con un porcentaje más elevado de niños con PDI (91%).

Tipo 4: Finalmente, este grupo se caracteriza por recibir menos apoyo que ninguno de los tipos anteriores, en cualquiera de sus modalidades. Además, tiene un porcentaje de niños con PDI, similar al del tipo 1 (68%).

-Tipos de Modalidad de Integración el segundo año

Las variables que contribuyen significativamente en la formación de los grupos son las mismas que en el primer año. Las medias en las mismas se presentan en la tabla 11 para cada uno de los tipos.

Los tipos resultantes se definen por las características siguientes:

Tipo 1: En comparación con los otros tipos, incluye a los alumnos que más apoyo reciben en conjunto, en cualquiera de las modalidades (individual y en grupo, dentro y fuera del aula). Este grupo se caracteriza porque ningún alumno pasa toda la jornada en su aula y en promedio son los que pasan más horas en el aula de apoyo. El apoyo se presta más en grupo que individualmente y más dentro que fuera del aula.

Tipo 2: Su principal característica es que agrupa a los niños que menos tiempo pasan en el aula de apoyo y se trabaja más

Tabla 11: Características de los tipos de Modalidad de Integración, en el segundo año.

	TIPO 1 (N=24)	TIPO 2 (N=47)	TIPO 3 (N=85)	TIPO 4 (N=124)
MTODA	0.00	0.34	0.02	0.22
MAPO	2.29	0.77	2.00	0.91
MPDI	0.67	0.74	0.94	0.76
MINDI	3.50	1.83	2.24	1.24
MGRUP	4.46	2.54	1.79	0.75
MDENT	4.08	3.24	1.29	1.05
MFUER	3.83	1.04	2.72	0.91

con ellos dentro que fuera del aula y más en grupo que de forma individual.

Tipo 3: Es semejante al tipo 1, ya que muy pocos niños pasan la jornada completa en su aula y permanecen mucho tiempo en el aula de apoyo. Por el contrario, reciben más apoyo individual que grupalmente y más fuera del aula que dentro. Es el grupo en el que la mayor parte de los niños tiene PDI (94%).

Tipo 4: Los niños pertenecientes a este grupo son los que menos apoyos reciben, en general. Estos se imparten en proporción semejante dentro y fuera del aula, pero más de forma individual que en grupo.

– *Tipos de Modalidad de Integración el tercer año*

Las variables que contribuyeron significativamente a la formación de los grupos fueron las mismas que en los dos primeros años. Las medias para cada uno de los tipos se presentan en la tabla 12. Los tipos resultantes se definen por las siguientes características :

Tipo 1: En este tipo se agrupan de nuevo, los niños que más horas de apoyo reciben. Se caracteriza por tener un número muy escaso de niños que pasen toda la jornada dentro del

Tabla 12: Características de los tipos de Modalidad de Integración el tercer año.

	TIPO 1 (N=29)	TIPO 2 (N=52)	TIPO 3 (N=74)	TIPO 4 (N=135)
MTODA	0.07	0.00	0.04	0.64
MAPO	2.31	2.67	1.89	0.36
MPDI	0.79	0.85	0.80	0.56
MINDI	4.07	3.52	1.15	1.62
MGRUP	3.69	1.02	1.88	0.71
MDENT	4.55	1.44	0.73	1.89
MFUER	3.34	3.21	2.36	0.46

aula y están en promedio, un elevado número de horas en el aula de apoyo. Aun así, en comparación se trabaja más dentro del aula que fuera de ella. Se proporcionan más apoyos de forma individual que en grupo.

Tipo 2: Ningún niño pasa toda la jornada en el aula, siendo los que mayor número de horas pasan en el aula de apoyo, lo que representa un patrón semejante al anterior. Reciben muchos más apoyos individualmente que en grupo, pero se imparten más fuera del aula que dentro.

Tipo 3: Se caracteriza, como los dos anteriores, por tener un reducido número de niños que pasen toda la jornada dentro del aula. Con relación a los otros tipos, aunque no es el que menos apoyo proporciona a los niños, es el tipo en el que menos se trabaja de forma individual y dentro del aula.

Tipo 4: Es el grupo que más se diferencia de los restantes, puesto que tiene bastantes niños que pasan toda la jornada en el aula y que pasan menos horas en el aula de apoyo. Además, reciben en general menos apoyo, siendo éste más frecuente dentro del aula y de forma individual. Por otra parte es el único grupo que se diferencia de los demás en cuanto al PDI,

siendo más bajo el porcentaje de niños que disponen de él (56%).

De los análisis presentados conviene destacar el hecho de que son las mismas variables las que contribuyen significativamente en todos los casos a la formación de los tipos. Aunque no tienen por qué coincidir los tipos resultantes en cada uno de los años, se encuentran ciertas semejanzas entre ellos. El tipo 4 es una modalidad de integración que se mantiene estable a lo largo de los tres años, caracterizada fundamentalmente porque se imparte menos apoyo (por parte del P.A.) y en general, es más frecuente, en todos los años, que se trabaje más con el alumno dentro que fuera del aula y más de forma individual que en grupo.

El tipo 1, agrupa a los alumnos que más apoyo reciben cada año (de nuevo por parte del P.A.). Hay un cambio cualitativamente importante del primer al segundo año, y que luego se mantiene estable durante el tercero. Al principio la mayoría de los alumnos pasan toda la jornada en su aula, y los apoyos se les proporcionan sobre todo dentro de ésta. A partir del segundo año, el trabajo de apoyo se distribuye de otra forma: disminuye el apoyo dentro del aula y, aunque esta modalidad sigue siendo la más frecuente, aumenta la media de apoyo fuera del aula.

Los tipos 2 y 3 se caracterizan por ser los que exhiben "cantidades de apoyo" intermedias y por variar sus fórmulas de unos años a otros, como ya se han señalado.

Resumen

Tras los tres años de experiencia, parece que la selección de los niños a los que se brinda apoyo fuera del aula es más ajustada. Si bien en el segundo año, se opta mayoritariamente por sacar a los niños de su aula ordinaria para apoyarlos, progresivamente se va disminuyendo esta modalidad, aunque con los niños que se mantiene, la intervención es más intensiva. Es decir, se trabaja fuera del aula ordinaria con menos alumnos, pero con los que se eligen, se hace durante mayor número de horas. Podemos aventurar, que dichos alumnos son precisamente aquéllos con más necesidades educativas especiales.

En cuanto a las relaciones entre las variables de la Modalidad de Integración se observa la misma tendencia durante los tres años.

Aunque en general, dichas relaciones son bastante obvias, merece la pena destacar que cuando se trabaja en el aula de apoyo se hace más frecuentemente de forma individual, relación que aparece a partir del segundo año de forma consistente.

Para comprobar si existen distintas formas de modalidad de integración y sus posibles relaciones con otros sistemas se realizó una tipología en la que resultaron 4 tipos en base a las siguientes variables: pasar toda la jornada en el aula ordinaria, tiempo de permanencia en el aula de apoyo, tener elaborado el PDI, tiempo de apoyo individual, en grupo, de apoyo dentro del aula y fuera del aula. Esta tipología se realiza cada año, y aunque los tipos resultantes no coinciden plenamente en sus características, los dos extremos (Tipos 1 y 4) son los que se mantienen más constantes en el tiempo. El Tipo 1 es en el que los niños reciben más apoyo y éste es proporcionado por el P.A., frente al Tipo 4 caracterizado por recibir menos apoyos e incluir a más niños que pasan toda su jornada en el aula.

Por último, la gama de opciones que se eligen más frecuentemente, como formas de proporcionar el apoyo que los alumnos precisan, están dentro de recursos con los que cuenta el propio centro, y más concretamente, son el aula y el profesor de apoyo. Apenas se da la modalidad de que el niño pase parte de su jornada escolar en un curso inferior o en otro centro.

Por otro lado, hay un ligero aumento a lo largo de los tres años del número de niños para los que se elabora P.D.I. como elemento de trabajo.

2.4 RESULTADOS EN EL SISTEMA NIÑO

2.4.1 Variables de Niños Integrados

Para los "Niños Integrados", la diversidad de variables analizadas aconsejan separar éstas en varios grupos, según su naturaleza, para la descripción de los resultados. Como en los apartados anteriores, nos limitamos aquí a referir los aspectos más destacados del cambio. Los resultados de los análisis presentados en este caso se refieren al análisis de rangos de Friedman para medidas repetidas. Con algunas de las variables, de naturaleza cuantitativa, se

realizaron también análisis MANOVA, no obstante, para una mayor homogeneidad, puesto que la tendencia es la misma, referimos únicamente los resultados con la primera de las pruebas.

En primer lugar, nos referimos a las *-actitudes de los padres de los niños integrados*, en general muy favorables a lo largo de los tres años, produciéndose un ligero descenso no significativo del segundo al tercer año.

- *Las variables aptitudinales*, medidas mediante los tests de Raven y Wechsler y la más específica de comprensión lingüística, medida mediante el test Peabody, todas ellas experimentan un gradual aumento a lo largo de los tres años. Es evidente que no podemos achacar este aumento a un resultado positivo de la participación en el programa de la integración, pues nuestro diseño no nos permite separarlo de los propios efectos del desarrollo y maduración de los niños; no obstante podemos decir que la integración no frena dicho desarrollo.

En las variables de desarrollo del conocimiento social, orientación espacial y temporal, medidas mediante la prueba - EDIP, especialmente elaborada para esta investigación, la tendencia es similar a la manifestada en las variables aptitudinales medidas mediante tests estandarizados. Las variables que se midieron a través de esta prueba fueron las siguientes:

- Identidad Social Propia (ISP)
- Conocimiento de la estructura familiar (CEF)
- Esquema Corporal (ESC)
- Orientación espacial (OE)
- Organización Temporal (OT)
- Identidad Social (IS)

En todas estas variables hay significativos aumentos desde el comienzo hasta el final del programa, con la misma tendencia que los niños pares, aunque con diferencias en la tasa de incremento, como veremos al analizar los resultados de éstos.

Desde el punto de vista de *los resultados académicos*, medidos una sola vez mediante las pruebas de Terrassa, al finalizar el

tercero y último curso, nos encontramos los siguientes resultados por áreas y globales, presentados en la tabla 13. Se expresa en términos de porcentaje de niños que han alcanzado al menos alguno de los objetivos del nivel en que se encuentra (el logro a partir de un objetivo hasta la totalidad), denominado "A" y porcentaje de niños que los han alcanzado todos, denominado "B".

Tabla 13: Porcentaje de niños integrados que han alcanzado objetivos de su nivel en cada una de las áreas.

	"A"	"B"
MATEMATICAS		
●LOGICA	43,2 %	16,4 %
●CALCULO Y GRAFIA DE N ⁰	40,6 %	18,4 %
●MEDIDA	27,3 %	20,2 %
●GEOMETRIA	32,0 %	29,1 %
Lenguaje Oral		
●COMPRESION	39,7 %	19,0 %
●EXPRESION	36,8 %	17,8 %
Lenguaje Escrito		
●LECTURA	41,4 %	20,9 %
●ESCRITURA	29,6 %	14,6 %

Los resultados de los alumnos son comparables en todas las áreas. Aun así, los aspectos en los que peores resultados obtienen, son los de medida y escritura.

Con respecto a la Valoración global del nivel de adquisiciones escolares que tiene el alumno, respecto al curso en el que está integrado durante el tercer año, los resultados se presentan en la tabla 14. Las puntuaciones varían de 0 a 6. El porcentaje de niños en "6" se refiere a aquellos que han alcanzado todos los objetivos de su nivel, "5" a los que han conseguido la mitad aproximadamente, "4" a los que han alcanzado alguno pero menos del 30% de los objetivos de su nivel. Las categorías de "3", "2", "1" y "0", se refieren al nivel de los niños, que sin alcanzar ninguno de los objetivos de su curso, han conseguido algunos de uno, dos, tres o cuatro niveles anteriores respectivamente.

Tabla 14: Distribución de porcentajes de los niños integrados por objetivos alcanzados.

	0	1	2	3	4	5	6
VAL	2.5	1.3	9.6	26.4	29.7	15.9	14.6

Los porcentajes más altos aparecen en las categorías 3 y 4. Es decir, la mayoría de los niños integrados han conseguido los objetivos de un nivel anterior al que se encuentran o algunos de su curso.

Además, como puede observarse, un 60% de los niños integrados consiguen objetivos de su propio curso académico. Sólo el 13.4 % de los alumnos, tienen más de un año de retraso respecto al curso que han realizado, es decir están integrados en niveles superiores al que ellos tienen. Aunque no aparece recogida en la tabla la distribución porcentual por cursos, en general es la misma en todos.

Por lo que se refiere a la segunda puntuación global de las pruebas de resultados académicos, *la valoración global del nivel mínimo y completo alcanzado*, con valores comprendidos entre 0 (ni siquiera preescolar de 4 años) y 5 (3 de EGB), los resultados se presentan en la tabla 15. Los resultados de esta tabla hacen referencia al *nivel del que se han conseguido todos los objetivos*.

Como puede observarse en la tabla, en general, excepto en 3º de E.G.B., el mayor porcentaje de niños alcanza los objetivos completos del nivel anterior, pudiendo alcanzar muchos de ellos alguno de los objetivos de su curso.

Con las variables medidas a través de la *Hoja de Seguimiento*, se observan los siguientes resultados:

- a) Los alumnos integrados evolucionan positivamente, con cambios significativos, en todas las medidas relacionadas con la adaptación a la escuela, adaptación al grupo y al profesor. En todas ellas, al finalizar el tercer año existe un porcentaje de alumnos más elevado con estos valores positivos que el que había en un principio.

Tabla 15: Distribución en porcentajes de los niños integrados por curso escolar y nivel completo de objetivos alcanzado

Nivel completo	Curso			
	Preesc.5	1º EGB	2º EGB	3º EGB
No llega a P.4 (0)	38,9	12,5	3,3	2,25
P.4 (1)	44,44	17,5	11,0	4,49
P.5 (2)	16,66	55,0	29,67	23,60
1º EGB (3)	-	15,0	46,15	29,21
2º EGB (4)	-	-	9,89	21,35
3º EGB (5)	-	-	-	14,61
Número de niños	18	40	91	89

- b) En los aspectos más relacionados con el desarrollo individual (hábitos de autonomía, habilidades motrices, orientación espacial y temporal...) se aprecia la misma evolución positiva.
- c) En los aspectos más próximos a aprendizajes escolares y a capacidades instrumentales (lectoescritura, lógicomatemáticos y lenguaje) se observa igualmente la misma evolución positiva. Además, la progresión se hace aun más significativa entre el segundo y el tercer año. Podemos pensar que esto no se deba únicamente a un efecto de desarrollo, sino sobre todo al efecto de una acción educativa intencional.

En las variables de comportamiento social, específicamente de *Interacción Social* en el recreo, únicamente se aprecian cambios significativos a lo largo de los tres años en dos de las categorías analizadas: actividad en solitario e interacción cooperativa. En la primera bajan significativamente las puntuaciones a partir del segundo año, manifestándose por el contrario un aumento en la segunda. Tal como estaba previsto, las conductas de interacción social de los niños parece que mejoran en el programa de integración.

2.4.2 Variables de los niños pares

En algunas de las variables analizadas con los niños integrados, se dispone también de resultados del niño par, cuya selección ya fué descrita, en un intento de "control imperfecto" de ciertos efectos de desarrollo y maduración.

Se dispone de varias medidas, tomadas en los tres años de las *Actitudes hacia la integración* de los padres de estos niños. Con respecto a estas últimas se observa un ligero decremento no significativo en el tercer año, la misma tendencia observada entre los padres de los niños integrados. No obstante, las actitudes se mantienen favorables.

Por lo que se refiere a las *Variables del EDIP*, ya relacionadas al referirnos a los resultados de los niños integrados, se observa la misma tendencia que en éstos: un aumento significativo en todas las variables que lo componen. No entramos en comparaciones puntuales de resultados niño integrado niño par, puesto que carecerían de sentido, ya que como es lógico, los niños par son superiores en todas.

Es interesante constatar la misma tendencia en la evolución de los resultados en este grupo en lo referente a las variables de *Interacción Social*, recogidas en las escalas de observación. Lo mismo que en los niños integrados, los únicos resultados significativos que muestran diferencias en los tres años, son el descenso de la actividad en solitario y el aumento de la interacción cooperativa. Por tanto, según se ha dicho anteriormente, la evolución de los niños integrados sigue las pautas de cambio de sus pares.

Por último, se comentarán los resultados académicos de los niños pares. En la tabla 16 se presentan los porcentajes de niños pares en cada una de las áreas de las Pruebas de Terrassa.

Aunque como puede observarse, en este caso, un elevado porcentaje de niños alcanza los niveles correspondientes a su curso, las materias más difíciles suelen ser las mismas que en el caso de los niños integrados.

En la valoración global sobre el nivel académico que han cursado estos alumnos, medida en VALI se observa que el 92,5% de estos niños alcanzan objetivos de su curso, siendo el 73,6% los que alcanzan todos los objetivos de su nivel.

Estos resultados son comparables a los de la población general

Tabla 16: Porcentaje de niños pares que alcanzan objetivos de su nivel en cada una de las áreas.

	"A"*	"B"
MATEMATICAS		
●LOGICA	92,5%	72,2%
●CALCULO Y GRAFIA DE N ⁰	95,0%	74,5%
●MEDIDA	83,2%	74,8%
●GEOMETRIA	88,7%	87,5%
LENGUAJE ORAL		
●COMPRESION	94,1%	81,9%
●EXPRESION	91,2%	78,2%
LENGUAJE ESCRITO		
●LECTURA	89,1%	79,1%
●ESCRITURA	89,1%	68,2%

* Se expresa en términos de porcentaje de niños que han alcanzado al menos alguno de los objetivos del nivel en que se encuentra (el logro a partir de un objetivo hasta la totalidad), denominado "A" y porcentaje de niños que los han alcanzado todos, denominado "B".

y apuntan a que el programa de integración no entra en conflicto con los rendimientos académicos de los niños de educación ordinaria.

Resumen

En primer lugar, es importante destacar que las actitudes de los padres de los niños integrados son muy favorables a la Integración.

Respecto a las variables aptitudinales y de desarrollo (Wechsler, Raven, Peabody, EDIP y Hoja de Seguimiento) se puede decir que éstas aumentan gradualmente y aunque no puede asegurarse que sea debido a la Integración, sí que ésta no obstaculiza su evolución positiva.

En cuanto a los logros académicos, medidos a través de las Pruebas de Terrassa, parece que la mayoría de los niños integrados alcanzan algunos objetivos del nivel en el que se encuentran.

En general, la mayoría alcanzan los objetivos completos del nivel anterior.

Por último, los datos de la Escala de Observación de la Interacción, parecen indicar que la Integración mejora la interacción social de los niños integrados, observándose una disminución de la actividad en solitario con un aumento en la interacción cooperativa.

Se tomaron las mismas medidas para algunas variables en los niños pares, con la intención de tener un cierto control de los efectos del desarrollo y comprobar que la Integración no resultaba negativa para el desarrollo y rendimiento de los niños "normales".

Efectivamente, se comprueba que el rendimiento de estos niños, en cuanto a los resultados medidos por las Pruebas de Terrassa, es semejante a los de la población general. La gran mayoría alcanza el nivel correspondiente a su curso para cada área y buena parte de ellos consiguen todos los objetivos de su curso.

En cuanto a la interacción social, así como en las variables del EDIP, se observa la misma tendencia que en los niños integrados.

Finalmente las actitudes de los padres de los niños pares respecto a la Integración son también favorables y, aunque ligeramente más bajas que las de los padres de niños integrados, no hay diferencias significativas con las mismas.

CAPITULO 3

RESULTADOS DE ANALISIS DE RELACIONES ENTRE SISTEMAS

El modelo supone una serie de relaciones entre el sistema Centro, y los otros sistemas (Profesor, Modalidad de Integración, Niños integrados). Para poner a prueba la existencia de dichas relaciones se realizaron análisis de varianza (con las variables cuantitativas o casi cuantitativas) tomando como variable independiente el tipo de centro y como variables dependientes las variables relevantes de los otros sistemas del modelo.

Con algunas variables, de naturaleza claramente cualitativa y relevantes para la investigación se realizaron análisis de las tablas de contingencia correspondientes, formadas entre éstas y la variable tipo de centro y se calculó a partir de ellas el correspondiente estadístico chicuadrado para evaluar su grado de relación.

Al considerar los centros como variables independientes, no intentamos establecer su incidencia causal sobre las variables de los otros sistemas, ya que el diseño, meramente comparativo, no nos permite establecer este tipo de inferencias. Nos limitamos a establecer relaciones significativas que pueden ser de interés y susceptibles de llevar posteriormente a una investigación con mayor grado de control.

Para establecer los niveles de la variable independiente "tipo de centro", se han tomado dos tipologías diferentes, descritas en el apartado de "Resultados en el Sistema Centro", realizando los análisis con cada una de ellas. En la primera (grup-2), se consideraron los centros de forma estática, tal como se diferenciaban en un principio, utilizándose dos tipos (A y B). En la segunda se consi-

deraron niveles definidos por la evolución temporal de los centros, los tres ya caracterizados bajo el nombre de grup-3: 1, 2 y 3.

Consideraremos para cada bloque de variables los dos tipos de análisis. Para la exposición comenzaremos desde el nivel inmediato al sistema centro (profesores) hasta el más alejado (niños).

3.1 RELACIONES ENTRE SISTEMA CENTRO Y VARIABLES DE PROFESORES

A) Relaciones considerando dos tipos de centros (A y B) según su situación inicial.

En la tabla 17 se presentan las medias para cada una de las tomas de las actitudes del profesor tutor que han resultado significativamente ($p = 0.000$) diferentes por tipos de centros.

Tabla 17: Medias en las variables de profesores tutores (actitudes y edad) según dos tipos de centros.

	TIPO "A"	TIPO "B"
ACTPT1 (L.B.)	113	104
ACTPT2 (1 ^o año, 2 ^a T)	114	106
ACTPT4 (2 ^o año)	114	107
ACTPT5 (3 ^o año)	113	108
EDAD	0,8	1.2

Como puede observarse tras una lectura de la tabla anterior, las actitudes hacia la integración de los profesores de los centros del tipo A son significativamente superiores a las de los profesores de los centros del tipo B, lo que revela, a lo largo de todas las tomas, unas actitudes más positivas en los primeros (aunque en general son altas en todos los casos).

Otro dato destacable es que son significativamente más jóvenes los profesores tutores de los centros de tipo A (el intervalo de 0 a 1 supone una edad entre 30 y 39 años, y el de 1 a 2, entre 40 y 49 años). En las restantes variables de este bloque no se pusieron de relieve diferencias significativas.

Tabla 18: Medias en las variables de los profesores de apoyo (actitud y formación) según dos tipos de centros

	TIPO "A"	TIPO "B"
ACTPA (3 ^o año)	118	114
FORMACION (3 ^o año)	1.27	0.88

Como se muestra en la Tabla 18, se da una tendencia semejante en las mismas variables pero medidas en los profesores de apoyo. De nuevo se observa una actitud significativamente más favorable hacia la integración por parte de los profesores de centros de tipo A, aunque esta diferencia significativa en estos profesores se manifiesta solamente en la medición llevada a cabo el último año.

En estos profesores se observa también una formación ligeramente superior en el último año (el intervalo de 0 a 1 supone ser únicamente maestros, mientras que de 1 a 2, supone, además, cierta formación más específica), aunque en los dos años anteriores no llega al nivel de la significación estadística. Para este grupo, no obstante, no se encontraron diferencias significativas en cuanto a la edad.

Las variables de *procesos instruccionales* se intentaron relacionar con variables de Centro a través de dos procedimientos. El primero de ellos fue analizar si había relación entre "Tipos de Centro" y "Tipos de Profesor". El resultado obtenido a través de este procedimiento, demostró que había una proporción semejante de estilos de profesores, en ambos tipos de centro y esto ocurre durante los tres años. Con el segundo procedimiento se intentó analizar si había diferencias entre los profesores de los centros "A" y los de los centros "B" en cada una de las variables por separado, y ver en qué sentido apuntaban éstas. Efectivamente, aparecen diferencias significativas en algunas variables, entre los dos grupos de centros, de las cuales se presentan sus medias en la tabla 19 para el profesor tutor y en la tabla 20 para el profesor de apoyo.

Como puede observarse en la tabla 19 no se incluye ninguna de las variables de procesos instruccionales en el primer año ya que

Tabla 19: Medias de las variables de Procesos Instruccionales de los profesores tutores según dos tipos de centros

	2º CURSO		3º CURSO	
	TIPO A	TIPO B	TIPO A	TIPO B
OCLA	1.4	1.8	1.9	2.3
ME	-	-	1.5	1.9
CP	4.5	3.9	4.7	3.7
PERI	0.9	1.3	-	-
MAT	3.0	2.5	3.3	2.1
ACTA	3.0	2.6	-	-

no se encuentran diferencias significativas en función del tipo de centro. Pero no sucede lo mismo con los datos correspondientes al segundo y tercer año. En el segundo año, se exhiben diferencias, con puntuaciones de tendencia más liberal entre los profesores de los centros de tipo A, siempre con $p < 0.05$, en las siguientes variables:

- mayor libertad dentro de la clase (OCLA: a más baja puntuación, mayor libertad)
- contactos más frecuentes con los padres (CP)
- mayor diversidad de materiales utilizados (MAT)
- tener en cuenta las actividades propuestas por los alumnos (ACTA)
- mayor frecuencia en la programación de actividades (PERI).

En la mayor parte de estas variables se siguen manteniendo diferencias significativas con los datos del tercer año y en el mismo sentido (puntuaciones más liberales para los profesores de los centros del tipo A). Únicamente desaparece la diferencia en frecuencia de la programación y en la consideración de las actividades

propuestas por los alumnos, si bien aparecen en el uso de motivación extrínseca (ME), siendo éste más frecuente en los centros de tipo B.

Tabla 20: Medias de las variables de los Procesos Instruccionales de los Profesores de Apoyo según dos tipos de centros.

	1º CURSO		2º CURSO		3º CURSO	
	TIPO A	TIPO B	TIPO A	TIPO B	TIPO A	TIPO B
CP	5.0	3.9	-	-	-	-
PROG	2.6	3.4	-	-	-	-
MAT	-	-	3.9	2.9	3.8	3.1
ACTA	-	-	-	-	2.0	2.8
EVAL	8.9	6.9	-	-	-	-

Si examinamos la tabla 20 donde se presentan los datos para los profesores de apoyo, puede observarse que en éstos aparecen diferencias significativas (favorables a los profesores de los centros del tipo A) ya durante el primer año:

- mayor contacto con los padres
- mayor periodicidad y ajuste de la evaluación al alumno
- elaboración en grupo más pequeño, de la programación escrita.

Durante el segundo año desaparecen las diferencias en las variables mencionadas, apareciendo una diferencia significativa únicamente en lo que se refiere a la diversidad de materiales utilizados, diferencia que se mantiene a lo largo del tercer año, añadiéndose además en este momento la diferencia en la importancia concedida a las actividades propuestas por los alumnos, que en este caso, parece que es mayor en los profesores de los centros de tipo B.

Es importante observar que las anteriores diferencias referidas a los profesores de apoyo fueron calculadas con un número de datos considerablemente inferior a las de los profesores tutores,

en primer lugar debido a su número, notablemente inferior y a la gran cantidad de “no respuestas”, dado que la naturaleza del cuestionario lo hace más indicado para las actividades habituales de los profesores tutores, responsables de un aula.

Los resultados de las variables de *Opiniones sobre la enseñanza, correspondientes a los profesores tutores*, se presentan en la tabla 21 únicamente para aquellas variables significativamente diferentes entre los dos tipos de centros.

Tabla 21: Medias de las variables de las Opiniones Pedagógicas de los Profesores tutores según dos tipos de centros.

	1º CURSO		2º CURSO		3º CURSO	
	TIPO A	TIPO B	TIPO A	TIPO B	TIPO A	TIPO B
OBL	30.1	28.8	-	-	27.0	25.5
OBA	-	-	9.5	10.2	-	-
REST	9.7	10.5	-	-	10.6	12.6
RESL	-	-	5.4	4.5	5.3	4.5
MAB	29.6	28.6	-	-	27.2	25.5
MAM	-	-	-	-	9.1	10.2
MFB	12.6	17.2	13.4	16.2	13.3	16.1
MFM	15.4	14.4	14.8	13.5	15.0	13.0

Durante el primer año se encontraron diferencias significativas entre los centros ($p < .05$) en las siguientes variables :

- Los objetivos liberales de la enseñanza son valorados más positivamente entre los profesores de los centros del tipo A.
- Los resultados tradicionales de la enseñanza son mejor valorados entre los profesores del tipo B.
- La buena valoración de los métodos activos es algo más alta entre los profesores del tipo A; por el contrario, la buena valoración de los métodos formales es mayor en los centros “B”. En cuanto a la mala valoración de los métodos formales es ligeramente superior (aunque significativamente distinta) en el tipo A .

Los resultados, con pequeñas variaciones, tienden a mantenerse durante el segundo año y en el mismo sentido, apareciendo ahora una diferencia significativa, favorable al tipo B, en cuanto a la valoración de los objetivos académicos. Los resultados tradicionales dejan de mostrar diferencias significativas, haciéndolo ahora los liberales, más valorados por los profesores de los centros del tipo A. En cuanto a los métodos de enseñanza, encontramos ahora diferencias significativas en lo que se refiere a la valoración de los métodos formales, siendo los profesores de los centros "A" más críticos que los del tipo B.

En cuanto a los resultados del tercer año, éstos tienden a mantenerse, siendo ahora significativamente diferentes los dos grupos en todas las variables, excepto en los objetivos académicos y siendo estas diferencias de la misma dirección que la encontrada en los años anteriores. Es decir, los profesores de los centros con mejor pronóstico (A), tenían y mantienen opiniones más liberales sobre la enseñanza.

En la tabla 22 figuran los datos de Opiniones sobre la enseñanza referidos a los profesores de apoyo. El número de profesores con los que se realizaron estos análisis fue considerablemente inferior al de los profesores tutores.

Tabla 22: Medias de las variables de las Opiniones Pedagógicas de los Profesores de Apoyo según dos tipos de centros.

	1º CURSO		2º CURSO		3º CURSO	
	TIPO A	TIPO B	TIPO A	TIPO B	TIPO A	TIPO B
REST	9.3	10.1	-	-	-	-
RESL	-	-	5.0	4.1	-	-
MAB	-	-	29.5	27.7	-	-
MAM	-	-	-	-	7.8	9.9
MFB	12.7	15.1	12.0	14.5	-	-

Hay pocas diferencias significativas, como puede observarse en la tabla anterior entre los profesores de apoyo de los dos tipos de centros con $p < .05$. Durante el primer año únicamente se muestran respecto a los resultados tradicionales y a la buena valoración

de los métodos formales (mayor en los profesores de los centros de tipo B).

Durante el segundo año son tres las variables de opinión que exhiben diferencias significativas entre los dos grupos ($p < .01$): los resultados liberales y la buena valoración de los métodos activos, en ambos casos mejor valorados por los profesores de los centros del tipo A y por último, la buena valoración de los métodos formales, en la que destacan los profesores de los centros de tipo B.

En el tercer año, con un tamaño de muestra aún más reducido, solamente aparece una diferencia estadísticamente significativa en las opiniones de los profesores de los dos tipos de centros y es en la mala valoración de los métodos activos, donde como es esperable por los otros resultados, destacan los profesores de los centros del tipo B.

B) Relaciones considerando tres grupos de centro (1, 2 y 3) según su evolución

Cuando consideramos las variables del segundo sistema, profesores, en relación a la tipología más dinámica, que tiene en cuenta las características de los centros en los tres años, tomando como variable independiente Tipo de centro según su evolución, con tres niveles, encontramos resultados similares a los anteriores, lo que es lógico, puesto que 24 de los centros del grupo 1 actual, son los mismos del grupo "A" anterior, así como los 18 centros del actual grupo 3, eran miembros del grupo "B" anterior. A pesar de una cierta redundancia en los resultados, los exponemos a continuación, ya que consideramos son de interés.

Las *actitudes hacia la integración*, como se observa en la tabla 23, muestran diferencias significativas únicamente en las mediciones realizadas durante el primer año y éstas se muestran únicamente entre los centros 1-3 y 2-3, siempre a favor de los primeros, no existiendo diferencias entre los profesores de los centros buenos desde el principio y los que cambian hacia esta dirección. Las restantes variables de este primer grupo no exhiben diferencias significativas entre los tres tipos de centros.

En el caso de los profesores de apoyo existen diferencias en *actitudes hacia la integración*, únicamente con las respuestas del

último año, siendo los sujetos del grupo 1 los que muestran unas actitudes más favorables que los de los otros dos grupos.

Los resultados obtenidos en las variables de *procesos instruccionales para los profesores tutores*, se presentan en la tabla 23, únicamente para aquellas que manifiestan diferencias significativas entre los grupos al menos con $p < .05$.

Tabla 23: Medias de las variables de Procesos Instruccionales de los Profesores tutores según tres tipos de centros.

		ACTP	OCLA	ME	CP	PERI	PROG	MAT	ACTA
1º C.	GRUPO 1	110	3.5	-	4.9	1.1	3.6	3.5	-
	GRUPO 2	110	4.0	-	5.8	1.5	4.0	3.3	-
	GRUPO 3	104	2.9	-	5.0	1.0	3.4	3.6	-
2º C.	GRUPO 1	-	1.4	1.9	-	-	2.5	2.9	-
	GRUPO 2	-	2.0	1.3	-	-	1.9	2.7	-
	GRUPO 3	-	1.8	1.6	-	-	2.0	2.4	-
3º C.	GRUPO 1	-	1.9	1.4	4.6	-	-	3.0	2.6
	GRUPO 2	-	2.1	2.1	4.1	-	-	2.4	2.8
	GRUPO 3	-	2.3	1.9	3.6	-	-	2.1	2.2

Con los datos del primer año, varias variables muestran diferencias significativas entre los grupos de esta segunda tipología. En organización de la clase, parece que los profesores de los centros del grupo 2, son los que menos libertad dejan a sus alumnos, no difiriendo significativamente los grupos 1 y 3 entre sí. Son también los profesores del grupo 2 los que muestran un número de contactos con los padres significativamente mayor que los otros dos grupos, así como mayor diversidad en los materiales utilizados y programan con mayor periodicidad.

Durante el segundo año, bajan los profesores del grupo 2 en sus puntuaciones en organización de la clase, pero siguen siendo significativamente superiores a los del grupo 1, pero no con respecto al grupo 3. En diversidad de materiales utilizados, son ahora los sujetos del grupo 1 los que superan significativamente a los de los otros dos grupos, que no difieren entre sí. También son superiores

(con relación al grupo 3, pero no al dos), en actividades elegidas por los alumnos.

Con respecto a los datos del tercer curso, en organización de la clase, el grupo con puntuaciones más elevadas es ahora el tercero, que además es significativamente inferior a los otros dos en actividades elegidas por los alumnos, diversidad de materiales utilizados y periodicidad en la programación de actividades. Aparecen también diferencias significativas en cuanto al uso de motivación extrínseca, que aunque con puntuaciones bajas en todos los grupos, establece una diferencia entre el grupo 2 (con mayores puntuaciones) y los otros dos.

Los resultados correspondientes a las variables de *Procesos instruccionales del profesor de apoyo*, para aquellas en las que hay diferencias significativas entre los grupos con un nivel de riesgo inferior a .05, se presentan en la tabla 24.

Tabla 24: Medias de las variables de Procesos Instruccionales de los Profesores de Apoyo según tres tipos de centros.

		OCLA	ME	CP	PERI	MAT	ACTA	EVAL	ACTPA
1 ^o C.	GRUPO 1	1.8	-	4.8	-	3.8	1.7	-	112
	GRUPO 2	4.9	-	4.8	-	3.6	5.3	-	110
	GRUPO 3	1.8	-	3.7	-	3.1	2.1	-	112
2 ^o C.	GRUPO 1	-	0.8	-	0.7	3.8	-	5.5	-
	GRUPO 2	-	0.5	-	0.9	2.8	-	5.0	-
	GRUPO 3	-	1.4	-	1.8	2.8	-	6.9	-
3 ^o C.	GRUPO 1	-	0.6	-	-	3.9	-	-	118
	GRUPO 2	-	0.4	-	-	3.3	-	-	112
	GRUPO 3	-	1.3	-	-	2.6	-	-	114

Durante el primer año, únicamente dos variables, organización de la clase (libertad a los niños en el aula) y actividades elegidas por los niños, difieren entre los grupos, teniendo puntuaciones superiores los profesores del tipo 2 en ambas y no difiriendo significativamente los otros dos grupos.

En el segundo año son varias las variables que manifiestan di-

ferencias significativas entre los grupos de profesores de apoyo. En primer lugar, en la utilización de motivación extrínseca, los sujetos del grupo 3 son los que muestran puntuaciones más elevadas. Lo mismo sucede en este caso en cuanto a periodicidad de la programación y periodicidad de la evaluación. En actividades elegidas por el alumno, es sin embargo el grupo 1 el que supera a los otros dos grupos.

Con los datos del tercer año, solamente dos variables muestran diferencias significativas: contactos con los padres y diversidad de los materiales utilizados. En la primera las diferencias son favorables al grupo 3, mientras que en la segunda, lo son al grupo 1.

Con esta nueva tipología, las variables de *opiniones sobre la enseñanza* apenas muestran diferencias significativas en los dos primeros cursos, apareciendo numerosas en el tercero, en el caso de los profesores tutores, como puede observarse en la tabla 25.

Tabla 25: Medias de las variables de Opiniones Pedagógicas de los Profesores tutores según tres tipos de centros.

		OBL	OBA	REST	RESL	MAB	MAM	MFB	MFM
1 ^o C.	GRUPO 1	29.8	-	-	-	29.8	-	13.7	-
	GRUPO 2	28.8	-	-	-	28.1	-	16.8	-
	GRUPO 3	28.6	-	-	-	28.6	-	16.3	-
2 ^o C.	GRUPO 1	-	-	-	4.9	-	-	-	-
	GRUPO 2			5.4					
	GRUPO 3			4.2					
3 ^o C.	GRUPO 1	27.4	9.7	10.8	5.0	27.5	-	14.0	14.7
	GRUPO 2	23.0	8.5	12.8	5.4	23.8	-	13.8	13.9
	GRUPO 3	26.1	10.0	12.3	4.5	25.8	-	16.7	11.9

En el primer año, los profesores del grupo 1 destacan en la buena valoración de los métodos activos frente a los otros dos grupos y obtienen puntuaciones significativamente inferiores en buena valoración de los métodos formales. En el segundo año, la única variable que establece diferencias significativas es la referida

a resultados liberales de la enseñanza, en la que son superiores los sujetos del grupo 2.

Es en el tercer año donde hay diferencias significativas en todas las variables de este bloque, excepto en "mala valoración de los métodos activos". Un examen atento de la tabla nos revela que son los profesores de los grupos 1 y 3 los que mejor valoran tanto los objetivos liberales, como los académicos. Los sujetos de los grupos 2 y 3 son los que mejor puntúan en los resultados tradicionales, mientras que son los grupos 1 y 2 los que favorecen los resultados liberales. Destacan en buena valoración de los métodos activos los sujetos del grupo 1 y en la de los formales los del grupo 3, obteniéndose precisamente los resultados contrarios en lo que se refiere a la mala valoración de los métodos formales.

Los resultados correspondientes al bloque de *Opiniones para los profesores de apoyo* se presentan en la tabla 26.

Tabla 26: Medias de las variables de Opiniones Pedagógicas de los Profesores de Apoyo según tres tipos de centros.

		RESL	MAB	MAM
1 ^o C.	GRUPO 1	8.2	28.1	-
	GRUPO 2	8.8	29.7	-
	GRUPO 3	7.8	29.4	-
2 ^o C.	GRUPO 1	4.7	29.1	-
	GRUPO 2	5.7	29.2	-
	GRUPO 3	3.5	27.0	-
3 ^o C.	GRUPO 1	4.3	-	8.1
	GRUPO 2	4.4	-	9.8
	GRUPO 3	5.0	-	9.7

Son escasas las variables que muestran diferencias significativas entre los grupos, no habiendo ninguna en el primer año. Durante el segundo año los sujetos del grupo 2 son los que muestran una opinión más favorable sobre los *resultados liberales*, siendo también éstos, junto con los del grupo 1 los que mejor valoran los *métodos activos*. No obstante, son los sujetos del grupo 2, junto con los del 3 los que peor valoran estos métodos durante el tercer año.

Resumen

Si se observan los datos de las actitudes de los profesores tutores ante la integración, se descubre que en un primer momento éstas eran más positivas en los centros de mejor pronóstico y se siguen manteniendo con el paso del tiempo. Si se diferencia entre los centros que evolucionaron a mejor y aquellos en los que no se dio este progreso, se comprueba asimismo que en los primeros las actitudes también eran más altas, incluso semejantes a los centros mejores inicialmente.

En este caso también se mantienen positivas a lo largo del tiempo. Por otra parte, en los centros con peor pronóstico se va apreciando también una evolución positiva de las actitudes haciéndose más semejantes a las de los otros dos tipos de centro.

Si bien al principio, los procesos instruccionales de los profesores tutores no se diferenciaban porque fuera mejor el centro, con el tiempo, en los centros mejores, los profesores muestran en mayor proporción algunas de las características que definen lo que denominamos un estilo de enseñanza más liberal.

Por otra parte, entre los centros peores se encontraron diferencias inicialmente en cuanto a los procesos instruccionales que se llevaron a cabo: concretamente, de estos centros, los que posteriormente evolucionaron a mejor, incluían a profesores cuyos estilos de enseñanza eran de carácter "mixto". Es decir, eran en algunos aspectos los más liberales, y en otros los más tradicionales. Sin embargo, esta situación se modifica el tercer año, en el que sus actuaciones se parecen claramente a las de los profesores de los centros mejores.

De forma coherente con los datos de los procesos instruccionales, cuanto mejores son los centros, más liberales se muestran los profesores en sus opiniones sobre la enseñanza, y esta relación se mantiene a lo largo de la experiencia de integración. Esto se confirma en el caso de los centros que evolucionan a mejor, ya que no diferenciándose en un principio de los centros peores, es precisamente al final cuando, al menos en algunas de sus opiniones, se asemejan más a los centros mejores.

Con respecto a los profesores de apoyo, la situación es diferente. En un principio, la actitud ante la integración era igualmente positiva entre los profesores de apoyo de todos los centros. Con

el paso del tiempo, sólo aumentan claramente las actitudes de los profesores de apoyo de los centros mejores desde el inicio, manteniéndose comparables las de los otros dos tipos de centros (los de evolución positiva, y los que no han progresado).

Por último, no parecen existir procesos instruccionales muy distintos en los profesores de apoyo ligados al tipo de centro, en ninguno de los momentos, situación que se repite cuando se observa las opiniones pedagógicas de dicho colectivo.

3.2 RELACIONES ENTRE SISTEMA CENTRO Y MODALIDAD DE INTEGRACION

A) Resultados considerando dos tipos de centros (A y B) según su situación inicial

El elevado número de tomas de la modalidad de integración aconseja exponer los datos de forma separada para cada curso, señalándose en las tablas con un número la secuencia de las tomas, con el objeto de lograr una mayor claridad en la exposición. Por otra parte, dada la relación ya comentada entre modalidad de integración y nivel intelectual de los niños, se presentan conjuntamente las diferencias en modalidad según el tipo de centro combinado con el nivel de C.I. Esto añade la posibilidad de identificar en qué casos los centros se comportaban de manera distinta ante el mismo nivel intelectual de los niños (efectos de interacción).

Los datos referentes al primer curso se presentan en la tabla 27. En el primer curso (1), inicialmente, los tipos de centros se diferencian entre sí (de forma significativa) respecto al apoyo que dan en grupo y el que dan fuera del aula, siendo más alto en ambos casos en los centros del tipo A. Además, estas dos modalidades junto con la de apoyo individual, aparecen más frecuentemente cuanto más bajo es el C.I. de los niños. Únicamente apareció interacción (*) en el caso del apoyo en grupo, que se ofrece con mayor frecuencia a los niños de CI medio sólo en los centros de tipo B.

Al final de este primer curso (2), el tipo de centro presenta diferencias significativas entre los dos grupos en varios aspectos de la modalidad de integración. Parece que son los centros del tipo B los que tienen mayor coordinación tutor-apoyo, los que se

Tabla 27: Medias de las variables de modalidad de integración según dos tipos de centros y tres niveles de CI en los niños.

CI/	TIPO "A"			TIPO "B"		
	BAJO	MÉDIO	NORMAL	BAJO	MEDIO	NORMAL
MTODA 2	0.3	0.5	0.4	0.5	0.7	0.6
MAPO 2	1.3	0.6	0.9	0.9	0.6	0.8
MPDI 2	0.9	0.6	0.5	0.9	0.8	0.8
MINDI 1	1.6	1.4	1.4	1.8	1.3	1.1
MINDI 2	2.3	2.7	2.3	2.5	1.9	2.2
MGRUP 1*	2.7	1.8	1.4	1.5	1.8	1.3
MDENT 2	2.4	3.5	2.8	3.0	2.5	2.3
MFUER 1	2.3	1.1	1.0	1.6	1.3	1.0

inclinan en mayor medida por la modalidad de toda la jornada en el aula así como en los que los niños tienen el PDI con mayor frecuencia.

El segundo factor, nivel de C.I., lleva asociadas ciertas diferencias que resultan bastante lógicas. En primer lugar son los niños de C.I. más bajo los que demandan mayor coordinación entre el profesor de apoyo y otros profesionales. Son igualmente los que en menor medida pasan toda la jornada en el aula y los que reciben más ayudas por parte del profesor de apoyo. Por último, son los que tienen PDI con mayor frecuencia.

En este primer grupo de variables se detectan además dos efectos de interacción. El primero es en la modalidad individual, en la que en el tipo A los dos grupos extremos de C.I. se caracterizan por puntuaciones similares, siendo la puntuación más alta la asociada al grupo de C.I. medio. Por el contrario, en el tipo B, son los niños de C.I. medio los que reciben puntuaciones inferiores en esta modalidad. Resultados similares son los encontrados en la segunda variable que lleva asociada efecto de interacción, apoyo dentro del aula, en la que el comportamiento del primer tipo es similar al descrito y el del segundo se caracteriza por puntuaciones más bajas a medida que aumenta el nivel de C.I. de los sujetos.

A continuación, en la tabla 28, se presentan los resultados correspondientes al segundo curso. Con los datos correspondientes a

Tabla 28: Medias de las variables de modalidad de integración según dos tipos de centros y tres niveles de CI en los niños.

CI/	TIPO "A"			TIPO "B"		
	BAJO	MEDIO	NORMAL	BAJO	MEDIO	NORMAL
MTODA 3	0.1	0.2	0.3	0.1	0.3	0.4
MTODA 4	0.1	0.2	0.3	0.7	0.2	0.5
MAPO 3	1.6	1.2	1.0	1.3	1.1	0.8
MAPO 4	1.6	1.1	0.9	1.4	1.2	0.8
MPDI 3(*)	0.9	0.6	0.8	0.8	0.8	0.6
MCTA 3(*)	5.4	4.5	5.1	6.3	6.4	4.6
MCTA 4	5.4	5.2	5.1	6.5	6.5	5.2
MCAO 3	2.9	2.6	2.4	3.5	3.4	2.6
MCAO 4	3.3	2.5	2.0	3.3	3.3	2.2
MINDI 3	1.7	1.9	1.6	2.5	2.4	1.8
MINDI 4	1.6	1.3	1.5	2.3	1.8	1.4
MDENT 3	1.4	2.2	1.6	2.3	2.3	2.0
MFUER 3	1.9	1.3	1.4	1.7	1.6	1.1
MFUER 4	1.7	1.1	1.3	2.0	1.7	1.0

esta primera toma del segundo año (3), aparecen de nuevo efectos principales de los dos factores y algunas interacciones (*), aunque no siempre coinciden en las mismas variables que en el curso anterior.

Comenzando con los efectos del tipo de centro, encontramos que éstos se manifiestan en las variables: modalidad individual, dentro del aula, coordinación tutor apoyo y coordinación apoyo con otros profesionales. Los centros del tipo B se caracterizan por una mayor modalidad de apoyo individual y también dentro del aula. Asimismo, manifiestan mayor grado de coordinación entre el profesor tutor y el apoyo, como también del profesor de apoyo con otros profesionales.

Por lo que se refiere al segundo factor, nivel de C.I., de nuevo

aparecen diferencias significativas, bastante obvias, en algunas de las variables. Así, son los niños con niveles inferiores de C.I. los que reciben más apoyos fuera del aula, los que en menor medida pasan *toda la jornada dentro del aula* y los que reciben más atenciones por parte del profesor de apoyo, teniendo más coordinación con el tutor. También son éstos los niños que, en general, tienen PDI con mayor frecuencia.

Con respecto a los efectos de interacción (*) se encuentran resultados curiosos en dos de las variables: coordinación tutor-apoyo y PDI. En los centros del tipo B, el grado de coordinación tutor-apoyo va decreciendo con el aumento en el nivel de C.I., pero no es así en los centros del tipo A, donde son los dos grupos extremos en C.I. los que más puntúan en el grado de coordinación. Con respecto al PDI nos encontramos los mismos resultados.

Si analizamos los resultados de la tabla, observamos que a final de este curso (4), únicamente hay un efecto del tipo de centro en la *variable modalidad de integración individual*, que es mostrada en mayor grado por los centros del tipo B.

Por lo que respecta al nivel de C.I. de nuevo aparecen numerosas diferencias significativas ligadas a este factor. En general, son los sujetos del nivel inferior los que reciben mayor apoyo individual, más asistencia fuera del aula, mayor grado de coordinación entre el profesor tutor y apoyo, así como de éste con otros profesionales, permanecen en menor medida toda la jornada en el aula y reciben mayor atención por parte del profesor de apoyo. En este conjunto de variables, a diferencia de lo sucedido en tomas anteriores, no se registraron efectos de interacción.

Los resultados del tercer curso, presentados en la tabla 29, son muy similares a los ya expuestos del curso anterior.

Al principio del tercer año (5), como puede observarse, aparecen varias diferencias significativas ligadas al tipo de centro. Los centros del tipo B, tal como revelan sus puntuaciones, parece que realizan más actividad de apoyo en grupo, más integración dentro del aula y tienen menor grado de coordinación entre profesor tutor-profesor de apoyo, así como de éstos con otros profesionales. También muestran una menor intervención del profesor de apoyo, en general.

El factor nivel de C.I. resulta ser de nuevo una fuente de va-

Tabla 29: Medias de las variables de modalidad de integración según dos tipos de centros y tres niveles de CI en los niños.

CI/	TIPO "A"			TIPO "B"		
	BAJO	MEDIO	NORMAL	BAJO	MEDIO	NORMAL
MTODA 5	0.9	0.2	0.4	0.3	0.4	0.6
MTODA 6	0.1	0.3	0.4	0.4	0.4	0.7
MAPO 5	1.9	1.2	1.4	1.4	1.1	0.7
MAPO 6	1.9	1.0	1.2	1.2	1.1	0.7
MPDI 5	0.7	0.6	0.4	0.7	0.6	0.4
MPDI 6	0.8	0.6	0.4	0.7	0.8	0.5
MCTA 5	4.8	5.1	4.3	5.6	6.4	5.4
MCTA 6	5.1	4.7	4.0	5.6	5.9	5.9
MCAO 5	2.3	2.0	1.1	1.5	1.5	1.0
MCAO 6	3.0	2.1	1.9	2.7	2.6	2.4
MINDI 5	2.0	1.5	1.0	2.2	1.9	1.6
MINDI 6	2.1	1.6	1.2	2.4	2.0	2.0
MGRUP 5	1.1	1.4	1.3	1.6	1.6	2.3
MGRUP 6	1.5	1.3	0.7	1.5	1.2	1.4
MDENT 5	0.9	1.4	1.0	2.3	1.9	2.2
MDENT 6	1.1	1.5	0.7	2.4	1.9	2.1
MFUER 5(*)	2.3	1.6	1.2	1.5	1.7	2.1
MFUER 6	2.6	1.6	1.3	1.5	1.4	1.3

riación importante. Como en otras tomas, el nivel de C.I. parece determinar en gran medida la modalidad de integración de los sujetos. Son los sujetos de los niveles inferiores los que en general reciben mas apoyos individuales, están en menor medida toda la jornada dentro del aula, reciben más atenciones por parte del profesor de apoyo, y por tanto éste se debe coordinar más con otros profesionales.

Por lo que se refiere a efectos de interacción (*), éstos solamente aparecen en la modalidad fuera del aula, en la que sus relaciones con el nivel de C.I. están invertidas en los dos tipos de centros.

En los centros del tipo A ésta va decreciendo con los aumentos en el nivel de C.I. de los sujetos; por el contrario, en los centros del tipo B, ésta va aumentando, a medida que lo hace el C.I.

Por último, se comentan los resultados correspondientes al final del tercer curso (6) en los que aparecen numerosos efectos significativos ligados al tipo de centro. Los centros del tipo A se caracterizan por prestar menos apoyos individuales, menos actividades en grupo, más trabajo fuera del aula, menor coordinación profesor tutor-profesor de apoyo, menor proporción de niños que pasan toda la jornada dentro del aula, mayor intervención del profesor de apoyo y una proporción ligeramente inferior de niños con PDI.

Por lo que respecta a los efectos de interacción, no ha habido ninguno en este caso que supere el nivel de significación requerido ($p < .05$).

B) Resultados considerando tres grupos de centros (1,2 y 3), según su evolución

En el bloque de variables de *modalidad de integración* es dónde se han detectado mayor número de efectos relacionados con el tipo de centro, así como ciertos efectos de interacción (*) de éste con el nivel de C.I. de los sujetos, y esto sucede en los distintos años, igual que se vio en el apartado anterior. Dado el gran número de variables de este bloque y su carácter presuntamente dinámico a lo largo de los cursos, comentaremos los resultados más relevantes de cada una de las aplicaciones.

Los resultados de la segunda toma del curso 1985-86 ponen de relieve efectos asociados al tipo de centro, en las variables pasar toda la jornada dentro del aula y PDI de los niños. En la primera de las variables, son los niños de los centros del grupo 3 los que pasan más tiempo dentro del aula. En cuanto a la realización del PDI, son los niños de los centros del grupo 2 los que lo tienen con mayor frecuencia.

En la primera aplicación del segundo año se encuentran diferencias significativas por tipo de centro en la mayor parte de las modalidades de integración, siendo los centros del grupo 2 los que tienen puntuaciones más elevadas en: proporción de niños con PDI, coordinación profesor tutor-profesor de apoyo y modalidad

de integración individual. Los centros del grupo 1 son los que proporcionan más asistencia del profesor de apoyo.

Se produce una interacción en la forma de trabajo individual con el C.I. En los centros de los grupos 2 y 3, la cantidad de trabajo individual va decreciendo con el aumento en los niveles de C.I., pero no sucede así en los centros del grupo 1, donde son los sujetos con C.I. medio con los que se trabaja más de forma individual.

Los resultados de la segunda toma son, por lo que se refiere a los efectos asociados al tipo de centro, muy similares a los anteriores. Son los centros del grupo 2 los que destacan en cuanto a proporción de niños con PDI, coordinación tutor-apoyo, coordinación del profesor de apoyo con otros profesionales y en trabajo individual. Son los centros de grupo 1 los que se caracterizan por mayor intervención del profesor de apoyo.

En la primera toma del tercer año, de nuevo los centros del grupo 1 son los que más interviene el profesor de apoyo y también son los del grupo 2 los que señalan mayor grado de coordinación tutor-apoyo y de éstos con otros profesionales. Destacan los centros del grupo 3 en trabajo fuera del aula y en toda la jornada dentro del aula.

Por último, en la recogida de datos final, vuelven a aparecer los centros del grupo 1 como los que más asistencia del profesor de apoyo proporcionan, destacando también en este caso en el trabajo fuera del aula. Los centros del grupo 3 destacan en toda la jornada dentro del aula y los del grupo 2 en el trabajo dentro del aula. En esta última variable se produce un efecto interacción del tipo de centro con los niveles de C.I. En los centros del grupo 1, los sujetos con mayor cantidad de trabajo dentro del aula son los de C.I. medio; en los centros del grupo 2, se produce un descenso con los aumentos en C.I., mientras que en los del grupo 3 son los sujetos de C.I. medio los que tienen menores puntuaciones.

Resumen

Inicialmente, existían diferencias entre los centros en cuanto al número de niños que permanecen en el aula ordinaria toda la jornada completa: cuando los centros son peores, esta modalidad es más frecuente y sobre todo con los niños de nivel medio de C.I. Por el contrario, en los centros mejores se utiliza menos y además

se tiene en cuenta el C.I.: cuanto más alto, más frecuente es que los niños estén toda la jornada dentro del aula.

Posteriormente, esta modalidad es igualmente utilizada en todos los centros y además se produce un cambio en los centros peores ya que pasan también a tener en cuenta el C.I. de los niños en el mismo sentido.

Un nuevo cambio se produce en el último curso, ya que son ahora los centros mejores los que con más frecuencia mantienen a los niños toda la jornada en el aula ordinaria, sobre todo con los niveles más altos y más bajos de C.I.

Coherentes con estos resultados son las diferencias que aparecen en el tiempo que se trabaja con los niños en el aula de apoyo. Al principio, los centros mejores, utilizaban más el aula de apoyo y esto lo hacían en función del C.I. de los niños: cuanto más bajo era su nivel, más horas trabajaba en el aula de apoyo. Sin embargo, los centros peores, cuando la utilizaban, lo hacían más frecuentemente y de forma semejante con los niños de C.I. bajo o alto.

Posteriormente, en todos los centros se elige con la misma frecuencia esta modalidad y siempre en relación inversa con el C.I. de los niños: a menor C.I. más horas en el aula de apoyo (nótese el cambio en los centros peores).

La media en la coordinación entre profesor tutor y profesor de apoyo, o entre éste último y otros especialistas, es decir entre los profesionales que trabajan con el niño, siempre que hay diferencias entre los centros, es mayor en los centros peores. Si se tiene en cuenta, que en general con los niños de estos centros trabajan más otros profesionales distintos del tutor, es lógico y positivo que se dé esta mayor coordinación. Con esto queremos destacar que en los centros mejores, la menor coordinación se debe simplemente al hecho de que se recurre en menor proporción al apoyo de otros profesionales distintos del tutor, para trabajar con el niño. Es decir, las horas de coordinación necesitadas se reducen.

El PDI se elaboraba inicialmente en los centros mejores para un menor número de niños, pero teniendo en cuenta el C.I. de éstos: es más frecuente el PDI en los niveles bajos de C.I. que en los medios y en éstos frente a los normales. Esta relación con el C.I. aparece también posteriormente en los centros peores.

Durante los tres años, en los centros peores es más frecuen-

te la opción de apoyo individual al niño. Aun así, en todos los centros siempre se establecen diferencias según el nivel del C.I. de los niños: cuanto menor es el C.I. del niño, más apoyos de forma individual recibe. Resulta curioso, sin embargo, que al final del primer curso, la forma de atender a los niños según su C.I. es diferente en cada tipo de centro: en los centros mejores se trabaja más de forma individual con los niños de C.I. medio y es con éstos precisamente con los que, en los centros peores, menos se utiliza esta modalidad.

Por otra parte, la opción de apoyar al niño en grupo es semejante en todos los centros y se utiliza en igual proporción para todos los niños independientemente de su C.I. Se dan dos excepciones ya que, por un lado, al principio son los centros mejores los que optaban más por esta modalidad, siendo más frecuente cuanto más bajo es el C.I., mientras que en los centros peores era menos frecuente en general y se utilizaba más con los niveles medios de C.I. Por otro lado, se da más apoyo en grupo en los centros peores al principio del último curso.

Respecto al lugar en el que se imparten los apoyos, la opción "dentro de la clase" era semejante inicialmente para todos los centros. Únicamente en los centros mejores se da más para los niveles medios de C.I. Sin embargo, a partir del primer curso son los centros peores los que eligen más frecuentemente esta opción.

Por otro lado, la opción de apoyar al niño fuera de la clase, inicialmente era más frecuente en los centros mejores. Todos los centros, aún así, eligen esta modalidad en relación inversa al C.I. de los niños: es decir, se da más apoyo fuera del aula a los niños con C.I. más bajo. Aunque deja de haber diferencias entre los centros en medio del proceso, al final reaparecen en la misma dirección si bien en los centros peores se invierte su relación con el C.I.: mayor apoyo fuera de clase para los niños con C.I. más alto.

Finalmente, de estos resultados podemos deducir que en general, los niños de los centros peores reciben más apoyo, de una u otra forma, directamente del profesor de apoyo o de otros especialistas, es decir de profesionales diferentes del propio tutor.

3.3 RELACIONES ENTRE EL SISTEMA CENTRO Y VARIABLES DE NIÑO

A) Relaciones considerando dos tipos de centros (A y B) según su situación inicial y el nivel de C.I. de los niños

Con las variables medidas en los sujetos de integración se realizaron dos conjuntos de análisis de varianza. En primer lugar se tomó como variable independiente el tipo de centro, con la tipología inicial de dos tipos. Además en análisis posteriores se cruzó esta variable con el Cociente Intelectual Total de los niños, con tres niveles: C.I. bajo (hasta 65), C.I. medio (66 - 85) y C.I. normal (más de 85), con la idea de que sería esta segunda variable independiente una importante fuente de variación a la hora de interpretar los resultados. Los niveles de C.I. fueron establecidos con las puntuaciones en C.I. Total en el test de Wechsler.

Puesto que el análisis de datos de dos factores (tipo de centro x nivel de C.I.) ya incluye los efectos del tipo de centro, presentamos únicamente sus resultados con cada uno de los bloques de variables de los niños integrados. Comenzamos por los efectos principales del factor *tipo de centro*, seguidos de los ligados al factor *nivel de C.I.*, para referir por último las interacciones encontradas entre los dos factores y esto para cada uno de los bloques de variables.

– *Variables aptitudinales*: Se incluyen en este grupo las sucesivas mediciones realizadas con los test de Raven y Peabody, previamente se había comprobado que no existían diferencias significativas entre los dos tipos de centros en cuanto al test de Wechsler.

Considerando el factor, *tipo de centro*, la única diferencia significativa encontrada es en la última de las mediciones con el Peabody (Peabody-2) realizada el último año, en la que los sujetos del tipo A puntúan más alto que los del tipo B.

Como era esperable, el factor *nivel de C.I.* produce diferencias significativas en todas las variables aptitudinales, en el sentido esperado: puntuaciones más bajas los sujetos con C.I. bajo, intermedias, los sujetos con C.I. medio y superiores, los sujetos con C.I. normal.

No se encontraron efectos de interacción tipo de centro con el C.I. en las variables de este bloque.

– *Variables medidas con el EDIP*: El *tipo de centro* únicamente

lleva asociada una diferencia significativa en todo el conjunto de mediciones y es la encontrada en la última medida de Organización Espacial, donde los sujetos que están integrados en centros del tipo A obtienen resultados superiores a los del tipo B.

También con estas variables el factor *nivel de C.I.* lleva asociadas diferencias significativas en todas ellas y en las sucesivas tomas. Como en el bloque anterior, los resultados son los esperables, en el sentido de que son los sujetos con menor nivel de C.I. los que obtienen los resultados más bajos y los de C.I. normal los que los alcanzan los más altos.

– *Actitudes de los padres:* En las cuatro medidas hay diferencias significativas entre los dos tipos de centros, siendo siempre más favorables las correspondientes a los padres de niños integrados en centros del tipo A.

No existen efectos significativos del factor nivel de C.I., aunque en los análisis puede apreciarse una tendencia ($p < .07$) a unas actitudes más positivas entre los padres de niños del grupo de C.I. bajo y medio. Tampoco se detectan efectos de interacción entre los dos factores.

– *Resultados académicos:* Dada la naturaleza cualitativa de las calificaciones por áreas, se realizaron únicamente análisis de varianza con las variables referidas a los resultados globales (VAL1 y VAL2). No se encontraron diferencias significativas en ellas ligadas al tipo de centro, pero, como era esperable, sí ligadas al C.I. de los niños, aumentando las puntuaciones en las dos variables, con los correspondientes aumentos en los niveles de C.I.

Puesto que no disponíamos de puntuaciones en C.I. de los niños pares, ya que supusimos que todos estaban dentro de los niveles de la normalidad, los análisis de los resultados de estos niños fueron analizados solamente en relación con el tipo de centro.

En las variables de conocimiento personal y social, medidas a través del EDIP, aparecen dos diferencias significativas ligadas al tipo de centro, ambas favorables a los centros de tipo A en la cuarta aplicación, en Conocimiento de la estructura familiar y en Orientación espacial. Con esta última variable se obtuvo un resultado similar con los niños integrados.

Por lo que se refiere a los resultados académicos, en sus evaluaciones globales, igual que sucedía con los niños integrados, no se encontraron diferencias significativas ligadas al tipo de centro.

B) Relaciones considerando tres grupos de centros según su evolución (1, 2 y 3) y el nivel de C.I. de los niños

En este apartado se exponen los resultados obtenidos con la segunda tipología, formada por tres grupos de centros, combinada con los mismos niveles de C.I. del apartado anterior. Aunque los resultados son en gran parte similares a los referidos, ya que hay escasos efectos del centro sobre las variables del sistema “niños integrados” y muchos efectos ligados al C.I., pueden aportar algo sobre los anteriores, al incluir un grupo de centros en los que se produjo un cambio positivo. Puesto que los efectos principales ligados al C.I. son los mismos ya tratados en el apartado anterior, nos limitaremos aquí a analizar los efectos por *tipo de centro* y los escasos efectos de *interacción* encontrados.

– *Variables aptitudinales*: Se encuentra un efecto de centro únicamente en la última de las mediciones realizadas con el Peabody, correspondiente al último curso (como se recordará, era éste también el único efecto encontrado con la tipología anterior). Son los centros del primer grupo los que obtienen resultados más elevados, seguidos de los del 2 y por último de los del 3, mostrándose diferencias significativas únicamente entre los grupos extremos (1 y 3).

– *Variables medidas con el EDIP*: Únicamente se encuentran diferencias significativas ligadas al tipo de centro en la *Orientación espacial* del último año, alcanzando los centros del primer grupo las puntuaciones más altas y los del tercero, las más bajas; las diferencias son significativas entre los grupos extremos. En estas mismas variables medidas en los niños de *pares* no se encontraron efectos ligados al tipo de centro.

– *Resultados académicos*: Como en el apartado anterior, no hay diferencias significativas ligadas al tipo de centro. Los mismos resultados se encuentran con los niños pares.

– *Actitudes de los padres*: También como en el apartado anterior, encontramos diferencias ligadas al tipo de centro en todas las aplicaciones del cuestionario correspondiente, siendo superiores siempre las del grupo 1 a las del grupo 3. En las primeras aplicaciones, los padres de los niños del grupo 1 tienen puntuaciones ligeramente superiores a las de los del grupo 2, pero estas diferencias desaparecen en las últimas aplicaciones.

Por lo que se refiere a las actitudes de los padres de los niños pares no se registraron efectos significativos ligados al tipo de centro.

Resumen

Se ha querido comprobar si existían relaciones entre los resultados de los niños y los tipos de centros cruzados a su vez por el nivel de C.I., con la idea de que ésta segunda variable podría ser una importante fuente de variación en la interpretación de los datos.

En primer lugar, se comprobó que inicialmente no había diferencias entre los tipos de centros en cuanto a la distribución de los niños por C.I., es decir, en ambos tipos de centros existe un "abanico" semejante de niveles intelectuales. Lo mismo ocurre si tomamos como referencia la tipología de evolución de los centros.

Es interesante señalar que se observan relaciones entre los tipos de centro y el resultado en la última aplicación del Peabody a los niños integrados, siendo este resultado mejor para los niños de los centros que eran mejores desde el principio o que han evolucionado en esta dirección.

Lo mismo ocurre en la variable Organización espacial en última aplicación del EDIP tanto para los niños integrados como para los pares. En estos últimos, también es significativa en la misma dirección la variable Conocimiento de la estructura familiar de esta prueba.

En cuanto a los resultados académicos medidos con las Pruebas de Terrassa, no hay diferencias significativas según el tipo de centro ni en los niños integrados ni en los pares.

De los análisis realizados, considerando el tipo de centro, son más altas las actitudes de los padres de los niños integrados de los grupos mejores en las dos tipologías y a lo largo de los tres años.

Respecto a las actitudes de los padres de los niños pares, no son diferentes en cuanto al tipo de centro.

Se realizaron análisis tomando en cuenta el nivel del C.I., sólo para los niños integrados, ya que para los niños pares no se creyó de interés por considerar que entran dentro de la normalidad. De estos análisis pueden destacarse los siguientes datos:

El nivel de C.I., como se podía pensar, se relaciona con algunos resultados de los niños integrados en el sentido esperado: a mayor C.I., los niños obtienen mejores resultados.

En todas las variables aptitudinales obtienen puntuaciones más bajas los sujetos de C.I. bajo, intermedias con C.I. medio y más altas con los sujetos de C.I. normal.

En cuanto a los resultados académicos medidos por las Pruebas de Terrassa, de nuevo existen diferencias significativas encontrándose los mejores resultados en los alumnos con C.I. más alto.

En cuanto a las actitudes de los padres hacia la integración, no hay diferencias debidas al C.I. de sus hijos, pero hay una tendencia a que las actitudes sean más altas en los padres de niños integrados con C.I. bajos y medios.

3.4 RELACIONES DEL SISTEMA PROFESOR CON LA MODALIDAD DE INTEGRACION Y EL SISTEMA NIÑO

Se calcularon las correlaciones entre las variables de profesores y las de *Modalidad de Integración*, bajo el supuesto de que determinadas actitudes y opiniones de los profesores podrían estar relacionadas con ciertas formas de llevar a la práctica la integración. Ninguna de las correlaciones calculadas alcanzó valores estadísticamente significativos. Parece por lo tanto que la forma de realizar la modalidad de integración está más relacionada con variables del propio niño y, en todo caso, podrá modular la actuación de los profesores y el funcionamiento de los centros, en función de los valores que adopte.

Por otro lado, se encontraron algunas correlaciones significativas entre ciertas variables de procesos instruccionales y los *resultados escolares* de los niños, pero en general son muy bajas en su conjunto. Como las relaciones se dan en la misma dirección que las obtenidas con otro tipo de análisis que comentaremos en el siguiente apartado, las conclusiones que de ellas se derivan se expondrán en el mismo. Aun así, podemos ya aventurar que no parece existir, en general, una relación única y clara entre los resultados de los alumnos y un estilo de enseñanza determinado del profesor tutor. En muchos de los aspectos los profesores se com-

portan de forma semejante entre sí, aunque luego hagan adaptaciones concretas para los niños en función de las características de éstos. Además son otras variables propias del niño las que parecen tener más peso en determinar sus resultados académicos.

3.5 COMBINACION DE VARIABLES DE LOS DISTINTOS SISTEMAS

En los análisis presentados una de las variables dependientes que se relacionó con las características de los centros fue el rendimiento académico de los niños integrados, así como el de los niños pares, no encontrándose diferencias significativas en función del tipo de centro en ninguno de los casos.

Puesto que uno de los aspectos importantes de la integración lo constituyen los rendimientos académicos, pareció de interés analizar qué variables de los restantes niveles influían, en mayor o menor grado, en estos resultados. Se realizaron varios análisis de regresión considerando como variables predictoras las de los procesos instruccionales de los profesores, actitudes de éstos, modalidad de integración y cociente intelectual total de los niños (C.I.).

Como variables dependientes se tomaron por separado, las dos valoraciones globales de los resultados académicos de los niños, VAL1 y VAL2. Los resultados de los análisis que exponemos a lo largo de este apartado, deben tomarse con cautela, ya que las muestras se quedaron considerablemente reducidas y el análisis de regresión precisa, en todas las variables independientes y dependiente, datos completos de todos los sujetos con los que realiza los cálculos.

Se realizaron análisis de regresión diferenciados por grupos además de los generales. En primer lugar se hicieron por tipo de déficit, pero los reducidos tamaños muestrales de todos los grupos, exceptuando el de deficientes mentales, no permiten interpretar los resultados y nos limitaremos en algunos casos a destacar ciertas correlaciones de interés. En segundo lugar, se realizaron análisis separados para los tres grupos de centros considerando la evolución de los mismos.

A) Análisis de regresión general para los alumnos integrados

Para el *grupo completo de sujetos* ($N = 100$) y considerando como variable dependiente la *valoración global del nivel escolar real* del alumno (VAL1), el valor de la correlación múltiple fue de .5311, lo que representa un porcentaje de la variación de VAL1, explicada por el conjunto de las variables independientes del 28,20%. A pesar del relativamente alto valor del coeficiente de correlación, la ecuación de regresión solamente fue significativa con $p < .06$, debido al elevado número de variables predictoras y al relativamente reducido número de sujetos. Del conjunto de variables predictoras, únicamente contribuyeron con pesos estadísticamente significativos al pronóstico ($p < .05$), las variables que citamos a continuación de mayor a menor importancia (se incluye el valor de sus coeficientes estandarizados entre paréntesis):

- Tiempo en el aula de apoyo (-.443)
- Cociente Intelectual del niño (.267)
- Periodicidad de la programación (-.220)
- Actitudes de los padres (.191, no alcanza el nivel de .05, pero se aproxima, ya que está en .06)

Las dos primeras variables realmente están muy relacionadas, ya que como hemos señalado en análisis previos, en general, a menor cociente intelectual más tiempo suele pasar el niño en el aula de apoyo.

Cuando consideramos como variable dependiente la *valoración global del nivel mínimo alcanzado* (VAL2), el coeficiente de correlación múltiple de las variables predictoras en conjunto con dicha variable VAL2 es de .6552, lo que representa un porcentaje de la variación de VAL2, explicado por las otras variables, del 42,93%. La ecuación de regresión obtenida, resultó estadísticamente significativa, con $p < .0002$. De todas las variables predictoras, resultó tener un peso significativo ($p < .0000$) el cociente intelectual de los niños.

B) Análisis de regresión por tipo de déficit

Con el subgrupo de sujetos con deficiencia mental ($N=79$), con las mismas variables predictoras y la variable dependiente VAL1, el coeficiente de correlación múltiple obtenido fue de .6290, representando éste un porcentaje de variación explicado de VAL1 del 40%. La ecuación de regresión resultó estadísticamente significativa ($p < .02$). Las variables que contribuyeron significativamente al pronóstico, de mayor a menor importancia, fueron las siguientes:

- Tiempo en el aula de apoyo (-.592)
- Periodicidad de la programación (-.363)
- Actitudes de los padres hacia la integración (.303)
- Cociente intelectual (.277)

Como puede observarse, los resultados son similares a los de la muestra general, lo que resulta lógico teniendo en cuenta que son los sujetos deficientes mentales los que constituyen el grueso de ésta.

Cuando se considera como variable dependiente la variable VAL2 en este subgrupo, se obtiene un coeficiente de correlación múltiple de .6552, lo que representa en cuanto a variación explicada de VAL2 un 43%, siendo significativa la ecuación de regresión obtenida ($p < .0002$). La única variable que contribuye al pronóstico con un peso estadísticamente significativo, es el *cociente intelectual* de los niños, como en la muestra general.

Para los demás tipos de déficits, los resultados del análisis de regresión no son interpretables, ya que todas las variables son explicativas pero el número de sujetos es muy pequeño.

C) Análisis de regresión considerando tres grupos de centros (1, 2 y 3), según su evolución

En el grupo 1 constituido por los centros que habían sido calificados de "buenos" al comienzo del programa y no experimentaron cambios a lo largo de los tres años, el coeficiente de correlación múltiple obtenido (con $N=67$ niños) es de .6403 (41% de

la variación de VAL1). La ecuación de regresión no llega a alcanzar el nivel de significación estadística estándar, pero se aproxima (.06). Del conjunto de las variables predictoras, contribuyen al pronóstico con pesos estadísticamente significativos ($p < .05$), las siguientes de mayor a menor importancia (el peso estandarizado se presenta entre paréntesis):

- Tiempo en el aula de apoyo (-.531)
- Actitudes de los padres hacia la integración (.334)
- Cociente Intelectual (.329)

Los resultados son muy similares a los de la muestra total y a los del subgrupo de sujetos deficientes mentales.

Considerando como variable dependiente la variable VAL2 y en este mismo grupo, el coeficiente de correlación múltiple es de .7372 (54,34% explicado de la variación de VAL2), siendo significativa la ecuación de regresión con $p < .001$. La variable que contribuye significativamente al pronóstico es el Cociente Intelectual, rozando prácticamente el valor requerido para la significación la motivación extrínseca, con un peso negativo.

En los centros del denominado grupo 2, que han tenido una evolución positiva, el reducido número de niños de los que se disponía de todos los datos nos impide analizar los resultados ($N = 3$):

En los centros del grupo 3, peores inicialmente y que no han progresado hay 32 sujetos con datos completos. Para la variable VAL1, el coeficiente de correlación múltiple alcanzó el valor de .9166 (84,02% de variación de VAL1, explicada), siendo significativa la ecuación de regresión con $p < .01$. Las variables que contribuyen significativamente al pronóstico son de mayor a menor peso, las siguientes:

- Cociente intelectual (.783)
- Actitudes del profesor tutor hacia la integración (-.686)
- Contactos con los padres (-.614)
- Importancia concedida a las actividades elegidas por los alumnos (.407)

Para este mismo grupo y considerando a VAL2 como variable dependiente, el coeficiente de correlación múltiple fue de .9160 (84% de variación explicada), siendo significativa la ecuación de regresión múltiple con $p < .01$. Las variables predictoras que contribuyen significativamente al pronóstico son de mayor a menor peso, las siguientes:

- Actitudes del profesor tutor hacia la integración (-.839)
- Cociente Intelectual (.783)

Se aproxima también al nivel de significación el peso de la variable "contactos con los padres", con un valor negativo de -.441.

D) Análisis de regresión para los alumnos pares

Aunque los datos no son estrictamente comparables, puesto que para estos niños no se disponía de medidas de C.I., se realizaron también análisis de regresión lineal múltiple de las variables de resultados académicos, VAL1 y VAL2, sobre las restantes variables predictoras (primera y última medida de actitudes de los profesores, actitudes de los padres y procesos instruccionales del profesor). Como con los niños integrados, se hizo un análisis global con todos los sujetos y tres parciales, para cada uno de los tipos de centros.

Con el grupo completo de sujetos, el valor del coeficiente de correlación múltiple fue de .3244, notablemente inferior a los alcanzados con los niños integrados (recuérdese que el C.I. jugaba un importante papel en el pronóstico), siendo solamente del 10,52% la proporción de variación explicada en VAL1. La ecuación de regresión no fue estadísticamente significativa. Las únicas variables que contribuyen significativamente al pronóstico son:

- Elaboración de la programación escrita (.272)
- Contactos con los padres (-.236)

El valor del coeficiente de correlación múltiple para el grupo completo y con VAL2, fue ligeramente superior, .4153 (17,25% de la variación explicada), siendo estadísticamente significativa ($p < .03$). Las variables que contribuyen significativamente al pronóstico son de mayor a menor importancia:

- Diversidad de materiales (.233)
- Contactos con los padres (-.212)
- Actitudes del profesor tutor hacia la integración (-.196)
- Periodicidad de la programación (.194)

Cuando analizamos los datos de los centros del grupo 1, con 83 alumnos, en la variable VAL1 el coeficiente de correlación múltiple es de .4528 (20,50 % de variación explicada). La ecuación de regresión es significativa únicamente con $p < .10$. La única variable que contribuye con un peso significativamente distinto de cero, dentro de los niveles habituales es la *elaboración de la programación escrita* (.440), aunque se aproxima también la *periodicidad de la programación* (.220).

Para este mismo grupo y con VAL2 como variable dependiente, el valor del coeficiente de correlación múltiple es de .4480 (20% de variación explicada), no siendo estadísticamente significativa la ecuación de regresión. La única variable que contribuye con un peso estadísticamente significativo al pronóstico es la *diversidad de materiales utilizados* (.387).

Para los centros del grupo 2 no pudieron realizarse los cálculos por datos insuficientes.

Con el grupo 3, tomando VAL1 como variable dependiente, el coeficiente de correlación múltiple alcanzó un valor de .5202 (27% de variación explicada), pero la ecuación de regresión, por el reducido tamaño de la muestra no fue estadísticamente significativa. Ninguna de las variables predictoras tuvo un peso significativo en el pronóstico.

Con VAL2 como variable dependiente y en este mismo grupo, el coeficiente de correlación múltiple alcanzó un valor de .7196 (51,78% de variación explicada), siendo estadísticamente significativa la ecuación de regresión ($p < .04$). Las variables que contribuyen significativamente al pronóstico ($p < .05$) son de mayor a menor importancia:

- Elaboración de la programación escrita (.598)
- Actitud del profesor tutor hacia la integración (.460)
- Contactos con los padres (-.398)

Resumen

Parece que en general en la predicción de los rendimientos académicos, las variables de mayor peso son el C.I. del niño, el tiempo que pasa en el aula de apoyo, la periodicidad de la programación del profesor y las actitudes de los padres. Las dos primeras, están muy relacionadas entre sí. Es lógico pensar que los niños de C.I. más alto, pasen menor tiempo en el aula de apoyo y consigan resultados académicos mejores.

Esto ocurre tanto para el nivel alcanzado por el niño en el curso que está realizando como para el nivel de conocimientos mínimo que tiene (también por cursos escolares).

En los resultados según tipo de deficit, el mayor número de casos, integrados al comienzo del Programa, es el grupo de deficientes mentales y las variables que determinan sus resultados coinciden con las generales.

Si tenemos en cuenta las características de los centros, las variables explicativas son las mismas pero con un nivel de incidencia distinto, según la calidad de los centros. Así, mientras que en los centros mejores, la variable que más peso tiene es el tiempo que el niño pasa en el aula de apoyo (a menos tiempo mejor rendimiento), en los centros peores es el C.I. quien más explica los resultados. Un dato curioso es además, que en los centros peores, las actitudes iniciales de los profesores parecen relacionarse inversamente.

En el caso de los niños pares, para los que se supone un C.I. normal, las variables con mayor peso explicativo de los resultados académicos de los niños son las actitudes hacia la integración de los profesores tutores y algunos aspectos de los procesos instruccionales de éstos. Al igual que en los niños pares, estas variables también predicen los rendimientos de los niños de integración.

Según el tipo de centro, los resultados de los niños pares se explican, en mayor medida, por determinados aspectos de los procesos instruccionales en los centros mejores, y en los centros peores, además, también tienen importancia las actitudes del profesor tutor hacia la integración.

Parte II

FASE CUALITATIVA DE LA INVESTIGACION: ANALISIS CUALITATIVO DE CENTROS

CAPITULO 4

DISEÑO Y METODOLOGIA

El objetivo de este procedimiento, de la 3ª fase de la evaluación, era el análisis en profundidad de un número reducido de formas específicas de aplicar el P.I. Por tanto, y para ello, se trataba de adentrarse en la comprensión del proceso de integración en las condiciones reales en que se llevaba a cabo.

El uso de este procedimiento aconseja ser cautos en la generalización de los resultados que permite obtener y, como en la fase cuantitativa, para poder extraer conclusiones má interpretarse los resultados de los otros procedimientos.

4.1 MUESTRA

La elección de los centros en los que se ha realizado el análisis cualitativo correspondiente, se ha basado en la formación de tipologías, obtenida mediante análisis de clusters en la fase cuantitativa.

En este sentido, la muestra de centros seleccionada intentaba ser ejemplificadora de tres situaciones de partida diferentes, definidas cada una de ellas en función de los valores que adoptaban las variables más relevantes del sistema centro. Por este motivo, se eligió un centro característico y paradigmático de cada uno de los tres tipos obtenidos, a fin de comprobar en qué medida, sus características en el sistema centro, daban lugar a aplicaciones distintas del P.I.; por otro lado, en dicho análisis de clusters, resultaron ser los más representativos de cada tipo, lo que posibilita poder generalizar los resultados a los centros con condiciones semejantes.

Entendíamos que las relaciones e influencias entre las variables de los distintos sistemas podrían ser parecidas en todos los centros pertenecientes al mismo tipo.

Los centros seleccionados se caracterizaban de la siguiente forma:

- En el tipo 1, las variables del sistema 1 adoptaban los valores considerados más favorables para la ejecución del programa de integración:
 - Tener experiencia previa en integración antes de adscribirse al programa de integración del M.E.C.
 - Haber aprobado la adscripción al programa de integración por unanimidad y debate suficiente de todo el claustro de profesores.
 - Tener un proyecto educativo y de integración que tanto en su estructura y funcionamiento como en su línea pedagógica, se encuentre consensuado, sea llevado a la práctica, se revise y se incorporen innovaciones educativas.
- En el tipo 2, los valores adoptados eran los menos favorables:
 - No tener experiencia previa en integración antes de adscribirse al programa de integración del M.E.C.
 - Haber aprobado la adscripción al programa de integración sólo por mayoría y de forma conflictiva.
 - Tener un proyecto educativo y de integración poco coordinado y consensuado tanto en lo referente a su estructura y funcionamiento, como en la línea pedagógica y que no se somete a revisión.
- En el tipo 3, las variables adoptaban los valores intermedios:
 - No tener experiencia previa en integración antes de adscribirse al programa de integración del M.E.C.
 - Haber aprobado la adscripción al proyecto por unanimidad y debate suficiente de todos los profesores.

- Tener un proyecto educativo como el del tipo 2, pero algo más coordinado y consensuado, en su estructura y funcionamiento y en su línea pedagógica.

Posteriormente, se decidió hacer un último estudio cualitativo de otro centro del tipo 1, pero con características diferentes que parecía relevante tener en cuenta. Concretamente se trataba de un centro privado (frente a los otros, que eran públicos), lo cual se pensaba que podía tener importancia en cuanto a la toma de decisiones, organización y funcionamiento del centro.

4.2 PLANIFICACION DEL ANALISIS CUALITATIVO DE CENTROS

Para realizar el análisis cualitativo en cada uno de los centros se siguieron una serie de pasos que se describen a continuación.

1. *Contactar con la dirección del centro.* Se trataba de explicar los objetivos de la investigación, en general, y de esta fase, en particular. Se le pidió que informase al Consejo Escolar y al claustro, y que concertara un primer encuentro de éste último con los investigadores.
2. *Contactar con el inspector de la zona.* Se le informó de los objetivos del trabajo y se le pidió información general sobre el centro de interés para la investigación.
3. *Contactar con el Equipo Psicopedagógico de la zona.* La reunión con los miembros del Equipo tenía como objetivo, además de informarles, recoger sus opiniones globales sobre el centro y sobre la marcha del P.I. en el mismo. Durante el proceso de análisis también se intentó profundizar sobre los propios resultados y contrastar las interpretaciones sobre los mismos.
4. *Reunión con el claustro.* Se trató de plantear la reunión como meramente informativa, insistiendo sobre todo en negociar las condiciones en que se podría realizar el trabajo en el centro, así como los compromisos que esto implicaba por ambas partes.

5. Una vez aceptado el trabajo de los investigadores en el centro, se puso en marcha el estudio propiamente dicho, estableciendo con los profesores el calendario y horario más pertinente para no interferir en la marcha natural del centro. Se realizaron, en paralelo, el análisis de documentos, las entrevistas y observaciones previstas. Es decir, en definitiva, todo el proceso de recogida de información y triangulación de la misma. Dicha estancia, se prolongó durante al menos 15 días lectivos, permaneciendo los investigadores en el centro el horario escolar completo.

A cada centro asistían dos investigadores que realizaban su trabajo conjunta y coordinadamente, a fin de tener una visión más completa y objetiva de la dinámica del centro. Ello también permitía rentabilizar la estancia, ya que era posible recoger información en paralelo.

6. *Reunión final con el claustro.* Una vez terminado el estudio cualitativo de cada centro, se procedió a la elaboración del informe oportuno. Se realizó posteriormente una nueva reunión de contrastación con el claustro sobre los resultados obtenidos, previa entrega de dicho informe. El equipo de investigación reformuló e introdujo los cambios sugeridos y pertinentes manifestados en esta sesión.

4.3 TÉCNICAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE INFORMACION

La investigación cualitativa utiliza diversos métodos y técnicas en función de la complejidad del estudio que pretende abordar. El método elegido en la evaluación del P.I. ha sido el "estudio de casos", puesto que por sus características y técnicas parecía ser el idóneo para estudiar los procesos implicados y captar todos los elementos significativos que posibilitan la comprensión de una situación.

Para el estudio de casos se hace necesaria la utilización de técnicas de recogida de información "abiertas", instrumentos flexibles que permitan recoger aspectos que no han sido preseleccionados por el investigador.

Las técnicas cualitativas utilizadas para la recogida de información fueron:

1. La *entrevista*: En un clima relajado y "poco formal", se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas y abiertas, con todos los profesores del claustro, los padres y los alumnos. Para ello se elaboró un guión con indicadores, en parte diferentes según cada caso, que hacían referencia a todas las variables y dimensiones de la investigación. Para mejorar las condiciones de análisis de la información recibida en las entrevistas, éstas se registraron mediante magnetofón realizándose posteriormente su transcripción literal. Sobre ésta se procedió mediante análisis de categorías a agrupar y extraer la información más relevante. En todo momento, se aseguró la confidencialidad y el anonimato de las opiniones personales vertidas en estos encuentros.
2. La *observación participante*: partiendo de una permanente actitud de observación activa, se realizaron observaciones de una forma más estructurada de distintas situaciones del funcionamiento del centro. Concretamente, se hicieron observaciones en el aula, concebida ésta como ambiente inmediato de aprendizaje del alumno, así como en la situación de recreo, prestando especial atención a las conductas de interacción de los alumnos integrados con sus compañeros. También se observaron distintas reuniones y sesiones de trabajo de los profesores (claustros, coordinación P.A.-P.T., intraciclo...).
3. *Análisis de documentos escritos*: se hizo un estudio exhaustivo de la información pertinente para la investigación, que ofrecían los proyectos educativos, planes de centro, memorias, proyectos de innovación, programaciones, horarios, notas, cartas, y cualquier documento escrito que tuviera el centro.
4. *Recogida de materiales*: se recogieron directamente trabajos y fichas de los alumnos así como otros materiales de interés. Por otra parte, se hizo un reportaje fotográfico que permitió analizar y contrastar mejor la información sobre los espacios y materiales del centro.

5. *Elaboración de un diario y notas de campo*: se redactó un diario de la estancia en el centro, recogiendo los acontecimientos que a los investigadores les parecían importantes, no solamente de las situaciones externas sino incluso de sus propias interpretaciones y percepciones.
6. *Triangulación*: continuamente se contrastaba y comparaba la información que se iba obteniendo. Esto supuso, en ocasiones la contrastación de distintas perspectivas y puntos de vista sobre una misma dimensión. En otros casos, obtener información sobre un mismo aspecto a través de distintas estrategias. En tercer lugar, someter las interpretaciones de los investigadores al juicio de los profesores e incluso de personas ajenas al estudio de cada caso concreto.
7. *Análisis de la información*: mediante la clasificación y categorización de la información recogida, se trataba de encontrar una estructura organizativa, dentro de la masa heterogénea de datos. Esto implicaba la identificación de semejanzas y diferencias y descubrir agrupamientos y relaciones. Fundamentalmente es un tipo de análisis de carácter inductivo. Parte de este análisis se hizo simultáneamente a la recogida de información, guiando ésta en un proceso de retroalimentación continua.

4.4 ANALISIS DE RESULTADOS Y ELABORACION DE INFORMES

Una vez recogidos los datos en los colegios, se utilizó como guía para su análisis el modelo teórico de la investigación, permitiendo la elaboración de un informe individual de cada centro. Para cada uno de ellos se ha elegido un nombre figurado, a fin de mantener el compromiso de anonimato que se había acordado con ellos.

En cada informe se presentan los resultados de la evaluación sobre el desarrollo del P.I. en el centro. Se analizan pormenorizadamente los valores y características que adoptan los distintos sistemas implicados, siguiendo el orden y las directrices generales hipotetizadas desde el modelo. Además de esta descripción, se

formulan las relaciones de influencia de unas variables sobre otras, intra e intersistemas, emitiéndose una valoración sobre ello.

Para hacer más ágil y facilitar la lectura de los informes, nos parece útil hacer una breve descripción del esquema que organiza la información, así como de las variables más relevantes que definen cada sistema.

- En primer lugar, se analizan las variables del *sistema Centro*, destacando “experiencias previas de integración”, “razones” y “grado y tipo de acuerdo” para adscribirse al P.I., “naturaleza, variedad y utilización de los recursos” de los que disponía el centro y “proyecto educativo”. Para el análisis de éste último, se ha tomado como guía el “Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela” (QUAFE-80).
- En segundo lugar, se definen las variables del *sistema Ambiente inmediato de aprendizaje*, referidas a los “procesos instruccionales” de los profesores y las “adaptaciones curriculares” que se realizan.

Para definir los procesos instruccionales de cada profesor, nos hemos basado en el “Cuestionario de aspectos curriculares e instruccionales” (adaptación de Bennett, 1979). Las variables seleccionadas son: organización del aula, métodos de motivación y control, programaciones, contacto con los padres, materiales de trabajo, actividades de los alumnos y evaluación.

Entendemos por adaptaciones o adecuaciones curriculares, toda acomodación o ajuste que se hace de la oferta educativa común, a las necesidades y posibilidades de cada alumno. Estas son el elemento fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza. Se diferencian aquí dos grandes bloques de adaptaciones: las que se refieren a los elementos básicos del currículum (objetivos, contenidos y actividades de enseñanza-aprendizaje), y las que afectan a los elementos necesarios para el desarrollo del mismo en la práctica. El análisis se centró en los siguientes aspectos:

- En qué medida el principio de adaptación curricular regula la práctica del centro y es asumido por los profesores.

- En quién o en quiénes recae la responsabilidad de realizar tales adaptaciones.
 - Qué tipo de adaptaciones se realizan más frecuentemente y por qué.
- El *sistema Profesor*, está estrechamente vinculado al anterior, pues obviamente el profesor es parte integrante del ambiente inmediato de aprendizaje. Las variables más relevantes son “formación”, “experiencia” y “actitudes y expectativas” hacia el P.I.
 - El *sistema Necesidades educativas de los alumnos*, que están determinadas en parte, por el tipo y grado de déficit de los niños integrados en el centro, aunque son entendidas desde la investigación como un continuo en el que se puede valorar a todos los alumnos.
 - Llamamos *Modalidad de integración* a la organización educativa concreta del trabajo con los alumnos de integración o con aquellos que plantean necesidades educativas especiales. En este sentido, se analiza la forma en que se prestan los apoyos y su organización (lugares, tiempos, criterios...).
 - En relación al *sistema Familia*, es importante valorar las “expectativas y actitudes” de los padres hacia la integración y el Programa.

CAPITULO 5

INFORME DEL ANALISIS CUALITATIVO DE UN CENTRO DEL TIPO 1: “EL DESCUBRIMIENTO”

5.1 SISTEMA 1: CENTRO

5.1.1 Experiencia, Grado de Acuerdo y Razones de Adscripción al Programa de Integración.

El centro cuenta con 8 años de funcionamiento y hay profesores que comenzaron desde entonces y continúan en la actualidad. Es importante tener esto en cuenta para poder valorar la consistencia del equipo docente y la experiencia educativa del centro como tal.

En este sentido, parece que, en su mayoría, los profesores del centro forman un buen equipo de trabajo con intereses y objetivos comunes en el campo de la educación. Opinan que para desarrollar algún tipo de labor educativa, es necesario tener cierta homogeneidad entre los profesores y continuidad en el centro en el que se va a llevar a cabo. Por ello, es de destacar el notable esfuerzo que los profesores han ido haciendo para conseguir dicha continuidad y que las plazas vacantes se cubrieran con personas interesadas por su proyecto de innovación pedagógica. Varias actuaciones han ido contribuyendo de forma favorable, para llegar a esta situación.

En el curso 82-83, hubo un alto número de nombramientos de definitivos para el colegio (50% de la plantilla). Esto les suponía “romper” el grupo de personas que ya habían comenzado a trabajar en un nuevo proyecto pedagógico durante el curso anterior. De

esta manera, mostraron que no eran partidarios de que entraran profesores definitivos, a no ser que estas nuevas personas estuvieran interesadas en llevar a cabo las innovaciones educativas ya iniciadas. Sin embargo, para que esta experiencia no se convirtiera en selectiva, al menos se pedía a los nuevos profesores la aceptación del proyecto. Planteado este problema a la Administración, la Delegación Provincial, gestionó los trámites necesarios, haciendo posible que se quedaran en el centro aquellos profesores que suscribían dicho proyecto de innovación (tanto fueran provisionales como definitivos).

Por otra parte, los profesores se encargan de informar acerca del proyecto del centro y las implicaciones que éste tiene, bien a personas que conocen y saben que les puede interesar, bien a nuevos candidatos que se presentan a las plazas vacantes a fin de que puedan optar libremente por el puesto. Con ambas acciones, han conseguido mantener una cierta continuidad del equipo y del proyecto.

En cuanto a experiencia, existía en el centro, casi desde su comienzo, un proyecto educativo que ha supuesto ir desarrollando sucesivamente diversas actuaciones innovadoras. El proceso, tratando de resumir, ha sido el siguiente:

- Primero, cambios a nivel de organización del centro. En vez de funcionar con cargos unipersonales, se implantó un sistema de gestión colegiada, tanto educativa como administrativa. También cambios a nivel pedagógico, en cuanto a objetivos y práctica de una metodología más activa. Se definía como objetivo "integrar" alumnos con determinadas dificultades (de aprendizaje) y por lo tanto, plantean distintas formas de organizar la recuperación, según los recursos que se iban consiguiendo. Esto se concreta en la implantación de un sistema de aulas abiertas. Incorporación de un aula de educación especial, que funciona en el mismo régimen que las anteriores y que supuso la entrada en el centro de algunos niños deficientes mentales. Estos principios se plasmaron en un proyecto de centro de "Innovación pedagógica". Algunos de ellos se implantaron ya en el centro, durante un curso, antes de que dicho proyecto quedara reconocido oficialmente por la Administración (curso 83/84).

- Segundo, su adscripción al “proyecto de talleres” (curso 84/85).
- Tercero, adscripción al “proyecto de integración de niños con necesidades educativas especiales en centros ordinarios” (curso 85/86).
- Cuarto, adscripción al “proyecto Mercurio”, sobre utilización de medios audiovisuales en la escuela (curso 87/88, aunque ya lo habían solicitado el curso anterior).

Es de valorar que todo el trabajo realizado por el centro, a lo largo de estos años, esté ampliamente recogido en documentos escritos que permiten hacer el seguimiento del mismo.

Las motivaciones que indujeron a los profesores a comenzar con el proyecto de innovación, parece que fueron de tipo ideológico y de interés y satisfacción profesional. La idea que parece subyacer desde el comienzo es intentar dar respuesta a distintas necesidades educativas de los alumnos a través de una enseñanza más individualizada. En este sentido, se puede considerar que el centro tenía experiencia en “integración”, en cuanto a planteamientos, aunque no con déficits específicos.

Siempre que fueran compatibles con la filosofía de este proyecto, se han ido incorporando a nuevos programas que les permitieran ampliar los recursos del centro y las actuaciones innovadoras, así como mantenerse como equipo docente (estabilidad de los provisionales). Por tanto, éstas también han sido las razones para adscribirse al proyecto de integración.

De esta manera, los profesores estaban de acuerdo y ya tenían clara la filosofía de la integración. Trataron de recoger información suficiente sobre las condiciones del programa que proponía el M.E.C. y, si bien los profesores comentan que no fueron atendidos como esperaban por parte de la administración, continuaron buscando dicha información a través del equipo multiprofesional. Estos revisaron incluso los casos que eran susceptibles de integrar ese curso.

Hubo numerosos debates sobre el tema, siendo las condiciones del Programa, precisamente el punto más discutido. Existía por parte de algunos profesores, cierta desconfianza acerca de si éstas ofrecían garantías suficientes para que el resultado fuera óptimo.

Este debate no fue conflictivo y resultó eficaz para que los profesores intercambiaran sus opiniones, de manera que el grado de acuerdo para solicitar el proyecto fue unánime.

En cuanto a los recursos, el centro contaba con una buena situación de partida, en relación a otros centros. Esto se justifica porque a través del proyecto de innovación y talleres, así como por las propias iniciativas y trabajos de los profesores, se consiguieron aumentar los apoyos humanos y materiales. El equipo docente valoró los recursos que existían previamente en el centro, confiando que al completarse con los que se comprometía a enviar la administración, podrían afrontar la nueva situación de la integración.

En este sentido, el curso anterior al de comienzo del Programa de integración, el colegio había recibido dos profesoras de apoyo. No se tenía información alguna de las razones por las que se incorporaban. Posteriormente se supo que se debían al proyecto de innovación presentado, del que parece que la administración no había dado una respuesta y devolución clara al centro.

Respecto a las dotaciones de material del M.E.C., para la integración, llegaron tarde, más bien hacia el final del primer curso del Programa. La dotación para invidentes, que tuvo a nivel general problemas de distribución, fue localizada por los profesores en otro colegio de la zona y se pidió prestada, hasta que se enteraron que en realidad era para el centro. En este primer año, se eliminaron a tiempo las barreras arquitectónicas del centro, a cargo del ayuntamiento. Este, por su parte, es otra de las fuentes de recursos del centro, a través de aportaciones económicas y de mantenimiento. El resto de las dotaciones de la Administración, económicas, son valoradas como adecuadas y que han permitido una adquisición suficiente de material, aunque siempre podría mejorar.

En definitiva, en relación a otros centros, los recursos tanto humanos como materiales se valoran como adecuados y suficientes en la actualidad. Sin embargo, tanto por la envergadura de los objetivos del centro, como por las necesidades que tiene que atender, se estima que estos recursos deberían ir aumentando.

Los planteamientos del centro, así como la participación en el Programa de integración, han determinado un incremento en las demandas y reivindicaciones de recursos y apoyos por parte del centro. Es muy positivo el hecho de que se den estas iniciativas.

Para realizar de una forma eficaz estas reivindicaciones, el claustro propondría que la Administración enviara información acerca de las condiciones y dotaciones que tiene previsto enviar, a fin de que las reclamaciones se puedan hacer en su momento.

Las condiciones administrativas establecidas por el Ministerio para llevar a cabo el programa de integración, en la actualidad se valoran como adecuadas. En cuanto a la estabilidad del profesorado, sólo echan de menos que no esté asegurada de una forma más permanente. La ratio de alumnos por aula, se considera adecuada, así como que el número de niños a integrar sea dos por unidad. Las posibilidades de formación que han tenido por el Programa de integración, han sido escasas hasta el momento aunque parece que han ido aumentando.

Por último, la variable "proyecto educativo y de integración", aunque relacionada con las ya expuestas, merece en este caso un epígrafe aparte, para poder realizar un análisis más en profundidad de los elementos que lo componen.

5.1.2 Proyecto Educativo: Línea Educativa y Estructura-Funcionamiento

En el Proyecto Educativo del centro, ya se incluye como objetivo la atención de niños con dificultades o retrasos de aprendizaje. En la medida que el "proyecto de integración" implica la educación de niños con necesidades educativas especiales en centros ordinarios, éste es compatible con dicho proyecto educativo, a la vez que supone una ampliación del mismo (en cuanto a que se amplía el tipo y grado de dificultades y necesidades educativas a atender en el centro). Por lo tanto, a partir de aquí, se utilizará el término "proyecto educativo", para hacer referencia también al de integración, ya que ambos se entienden dentro de una misma filosofía educativa.

Para analizar el Proyecto Educativo, utilizaremos como guía el "Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela" (QUAFE-80). Para ello, y para valorar en último término la actuación educativa de este centro, es necesario diferenciar entre lo que se denomina "Diseño del Proyecto" por un lado y su "Grado de Implantación" en el centro por otro.

El Diseño supone la concreción del proyecto en aspectos que se consideran básicos para configurar una línea educativa del centro.

Sin embargo, el diseño por muy completo y ajustado que resulte, es insuficiente si los aspectos que lo integran no tienen una implantación real en la vida del centro. Para ello es necesario evaluar tanto el conocimiento que se tiene del proyecto, de sus valores por parte de los encargados de realizarlo, como el grado de participación en la elaboración del mismo.

Por último, es evidente que la realización de cualquier proyecto educativo, precisa recursos materiales y humanos debidamente articulados, esto es, la existencia de una estructura, no solamente bien definida, sino también eficaz, que garantice el desarrollo del proyecto.

Se trata en resumen, de conocer los valores que adopta el Proyecto Educativo en lo que llamaremos "Línea Educativa", por un lado, y "Estructura y Funcionamiento" por otro.

Línea Educativa: Diseño

Objetivos Educativos

Los objetivos generales del centro atienden tanto al desarrollo instruccional como al social (integrar la escuela en su entorno social y favorecer la relación interpersonal cooperativa). Por otra parte, también guardan un equilibrio entre los aspectos más aptitudinales y los más específicamente formativos (actitudes, crítica y autocrítica, de capacitación para el aprendizaje permanente y placentero, etc.). Es decir, tienen en cuenta todos los aspectos importantes para la educación integral del alumno.

En el proyecto educativo también se plasman los objetivos generales para los niños de integración y en general para todos aquellos que presentan necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta tanto la integración a nivel instruccional (atención individualizada a las necesidades educativas de los alumnos y respeto de los diferentes ritmos de aprendizaje) como a nivel social (integración en su grupo y fomento de la aceptación por parte del mismo). Estos objetivos generales delimitan una determinada línea educativa de centro.

A partir del *currículum* que propone la Administración (en los "Programas Renovados"), se eligieron conjuntamente por los profesores una serie de objetivos, que fueran coherentes con su línea educativa y se adecuaran a las necesidades que percibían en sus alumnos. Estos debidamente secuenciados, permitieron elaborar el Proyecto curricular adaptado al centro. Durante estos años de funcionamiento, a través de los Departamentos, éste se ha ido completando para cada área de desarrollo curricular.

En la actualidad existen programaciones comunes, de centro, para todas las áreas de cada ciclo y de cada nivel. Esta programación general por áreas y niveles está suficientemente elaborada en el proyecto, de forma que únicamente es necesario revisarla cada curso escolar, adaptándola a los nuevos centros de interés, así como a las necesidades educativas especiales de los alumnos. A partir de ésta, por lo tanto, los profesores de nivel (a veces del ciclo) conjuntamente con los profesores de apoyo, diseñan la programación para cada curso. A comienzos de éste, se temporalizan los objetivos por trimestres. Además, bien individualmente o si se puede en común, se elaboran programaciones quincenales y semanales para el aula en concreto. En ellas se recogen los objetivos específicos y las actividades, materiales y centros de interés a través de los que se van a trabajar dichos objetivos.

También se realizan programaciones, en general de forma más individual por el profesor responsable del grupo, para las "aulas abiertas" de matemáticas y lenguaje. Su temporalización, depende del nivel del grupo, pero suele ser mensual. Este sistema permite adaptar más la programación general del aula al niño, ya que se busca que los grupos sean homogéneos en cuanto a sus necesidades en el área.

Además, se programa también el funcionamiento de los "talleres" por parte de cada profesor encargado de él. Se señalan los objetivos, actividades, necesidades de material... así como los grupos de alumnos que lo van a realizar, según la temporalización elegida.

Para llevar estos objetivos a la práctica se ajustan adecuadamente los horarios, espacios... por escrito.

En las memorias de final de curso, los profesores de nuevo en común (por ciclos o niveles), revisan y evalúan la adecuación de sus programaciones. Se señalan en las mismas, el nivel de conse-

cución de los objetivos y los problemas encontrados. Se definen en base a esta revisión, trabajos pendientes y alternativas de solución a los problemas y posibles cambios en las programaciones, para el curso próximo.

Metodología y Técnicas (grado de concreción de la orientación y de los medios de aprendizaje)

En el proyecto educativo se define una opción clara por una metodología activa y cooperativa para conseguir un mejor rendimiento, satisfacción, participación y progreso de los alumnos. En la práctica hay suficiente homogeneidad en la actuación de los profesores y alumnos, respecto al trabajo diario. A partir del resultado de la revisión de las experiencias y del conocimiento de las nuevas exigencias sociales, se introducen cambios en la orientación del aprendizaje y en los procedimientos utilizados.

Para cada uno de los objetivos generales citados en el proyecto educativo se definen unas estrategias concretas para hacer posible su consecución (por ej. para fomentar una actitud cooperativa en los alumnos, una de las estrategias utilizadas es que los alumnos compartan el material tanto en el aula, como en la biblioteca, etc.).

Posteriormente, al revisar también las actuaciones concretas de los profesores de aulas de integración, en el ambiente inmediato de aprendizaje, aunque éstas en ocasiones no estén explicitadas por escrito, resultan totalmente coherentes con los objetivos del proyecto.

Las técnicas didácticas definidas en el proyecto y utilizadas son diversas: explicaciones por parte del profesor y de los alumnos, experimentación y observación dirigida, consulta de textos, juegos libres y dirigidos... y se intentan acomodar a los intereses reales de los alumnos favoreciendo su motivación.

Estas se revisan en función a sus resultados y de su adecuación a los niveles y áreas donde se utilizan. A medida que va avanzando la experiencia, las técnicas se reorientan en función a las revisiones realizadas.

Orientación escolar y personal de los alumnos

Desde el proyecto se considera la necesidad de ayudar a los niños a que resuelvan sus problemas de estudio y de relación, para hacerles avanzar en un conocimiento realista de ellos mismos, según sus propias posibilidades y limitaciones.

En el proyecto se define que las pautas de orientación a los alumnos, se realizarán en base a recoger información acerca de ellos y de su medio y a su análisis. De esta forma, se podrá prever un tiempo y unos recursos materiales y humanos para llevarla a cabo. Los profesores analizan desde distintos puntos de vista la información recogida. En base a este análisis, se suele hacer la orientación de acuerdo con la familia. Se suelen revisar los resultados y a la vista de ellos tomar nuevas decisiones.

Consideración de las posibilidades reales de los alumnos y de sus necesidades educativas especiales

En el proyecto se considera que el interés o grado de motivación así como las dificultades específicas que los alumnos pueden tener condicionan el ritmo, la cantidad y la eficacia de los aprendizajes conseguidos.

De esta manera, en el centro hay unos criterios generales respecto a la acomodación del aprendizaje, a los intereses y motivaciones de los alumnos, así como a su nivel y situación concreta. En este sentido, la metodología utilizada se adapta a sus posibilidades e incluye el tratamiento de las dificultades de los niños (formas de recuperación, conversaciones con los padres, criterios de repetición...). La organización del grupo-clase es flexible y se adapta según las necesidades de los alumnos, permitiendo la formación de grupos homogéneos en un sistema de aulas abiertas.

Esto además se acompaña de un equilibrio entre atender a las situaciones de los niños y la necesidad de que estos alcancen unos niveles determinados. Para conseguir esto en la práctica se propone y se realiza un conocimiento continuado del alumno y del grupo-clase, así como una metodología adecuada.

En el centro se considera fundamental revisar la gradación que se establece dentro de cada materia, para acomodarla a las situa-

ciones concretas de los alumnos y de los diferentes grupos-clase a lo largo de toda la escolaridad.

En definitiva, esto significa que el desarrollo de las adaptaciones curriculares que se llevan a cabo en el centro parten de unos principios ya contemplados en el proyecto. Posteriormente trataremos de resumir los rasgos principales de estas adaptaciones.

Comunicación y organización del grupo-clase

En el centro hay criterios comunes orientados a favorecer la comunicación en el grupo-clase, entre profesor y grupo de alumnos, entre alumno y grupo de clase y entre alumnos. Se hacen revisiones conjuntas de las tareas realizadas, diálogos iniciales, intercambios de puntos de vista, de estados de ánimo... que facilitan la comunicación entre todos los miembros del grupo y también entre todos los grupos-clase.

La revisión de estos aspectos, ha llevado a proponer en el proyecto nuevas formas de encontrar el equilibrio entre las relaciones de autoridad y el diálogo. Respecto a la autoridad, "desmitificar el concepto tradicional basado en la edad, fuerza física, rol sexual y otros. En su lugar la autoridad vendrá dada por la madurez, responsabilidad y cultura". En cuanto al diálogo, "la relación entre profesor y alumno, se intentará que sea lo más abierta y flexible posible para que el niño se pueda enriquecer, de acuerdo con sus preferencias y las experiencias de las demás personas".

Respecto a la organización del grupo-clase, en el proyecto se considera como un elemento fundamental para facilitar el progreso del grupo y de sus miembros. Los esquemas de organización que se consideran, implican que se clarifiquen aspectos tales como: el tiempo dedicado a cada actividad, los canales de comunicación, la asignación de responsabilidades a los alumnos (distribución de material, limpieza, información, gestión...) y la participación de los alumnos y los profesores en la organización del propio grupo-clase y del centro. Posteriormente, intentaremos resumir las actuaciones que en este aspecto se realizan en las aulas de integración, con diferencias tan pequeñas entre los profesores que apenas son relevantes.

Los esquemas de organización de los grupos-clase han sido revisados. A partir de ello y de una profundización en las corrientes

pedagógicas actuales, se han introducido modificaciones e impulsado formas organizativas apropiadas al nivel y madurez del grupo-clase.

Evaluación de los alumnos

En el centro se considera importante el seguimiento del progreso de los alumnos. En el proyecto se definen claramente los aspectos a evaluar así como las formas de hacerlo.

Se realiza una evaluación completa de todas las áreas de la programación. Al estar muy relacionados los procesos de evaluación y programación, los aspectos en que ambos se centran están en función del nivel escolar del que se trata.

Es importante señalar, que la evaluación se adecua mucho a aquellos aspectos que son esenciales en cada etapa del desarrollo. En este sentido, es común para todo el centro evaluar tanto la adquisición de conocimientos y pautas de desarrollo, como los aspectos actitudinales y de personalidad, relaciones sociales, pautas de comportamiento, hábitos de trabajo y rutinas diarias (según el nivel escolar). También se evalúa el contexto familiar y próximo de cada alumno.

Además del seguimiento individual de cada alumno, se hace una evaluación, a final de curso, de todos estos aspectos para el grupo-clase.

Se utilizan de forma generalizada técnicas diversas para realizar la evaluación: la observación directa de los alumnos en todas las actividades que realizan, valoración del nivel de asimilación de los contenidos según su aplicación en la ejecución de los trabajos... Como guía de evaluación y seguimiento de los alumnos se utilizan en el centro unas hojas de observación, comunes para cada ciclo, que han sido elaboradas por los propios profesores y que parecen muy exhaustivas y detalladas. Estas se utilizan a modo de informe para devolver a la familia (sustituye al tradicional cuaderno de notas).

Es importante señalar también, que hay criterios establecidos sobre la participación de los alumnos en el proceso de evaluación. Estos conocen las pautas que siguen los profesores y en algunas ocasiones son ellos mismos los que se autoevalúan. Según informan los profesores, suelen ser muy "críticos y duros" consigo mismos.

Siempre se proporciona información a los alumnos sobre el resultado de las evaluaciones y se comenta con ellos, intercambiándose puntos de vista sobre el resultado (adecuándose al nivel). Incluso para ciclo superior se incluye en el informe un apartado en el que el alumno y sus padres puedan realizar comentarios.

En cuanto a la periodicidad de la evaluación, se define en el proyecto que sea continua y se comentan con el alumno o en el grupo, sus resultados. El informe a los padres, se realiza trimestralmente.

Los criterios de evaluación, en la medida en que los objetivos de la programación están adaptados al propio alumno, son los progresos del alumno respecto a sí mismo. En la evaluación del grupo-clase, no se establece un nivel medio de los alumnos, sino que se reflejan los distintos niveles conseguidos. De esta forma, los criterios de promoción de los alumnos tienen en cuenta la preparación y madurez de éstos para afrontar los objetivos del nivel siguiente y su adaptación e integración en el grupo. Es importante destacar como muy positivo, el hecho de que se valoren ambos aspectos y sobre todo, el ajuste que parece existir, entre los distintos criterios de evaluación planteados.

Precisamente, gracias a este ajuste, se pueden establecer unas condiciones en las que los alumnos adaptados a su grupo, pueden progresar con el mismo, sin que esto suponga detrimento de la satisfacción de sus necesidades educativas. Por otra parte, estos criterios no eliminan la posibilidad de que un alumno repita curso. Si las necesidades educativas que plantea un alumno, se han distanciado y pertenecen a un nivel mucho más bajo que las de cualquiera de los de su grupo, este alumno probablemente encontrará más adaptados sus aprendizajes en un nivel inferior o repitiendo el mismo de nuevo. Esto no tiene por qué incidir negativamente en la adaptación e integración social del alumno a su nuevo grupo, sino incluso puede favorecerla.

Línea Educativa: implantación

Definición, adecuación y aceptación de los objetivos del proyecto educativo

Los objetivos del centro están redactados en el proyecto educativo, suficientemente definidos y concretados. Son amplios y ambiciosos. Se refieren tanto a aspectos organizativos como de funcionamiento, explicitándose que se harán revisiones de los mismos, por lo menos a final de cada curso, y se introducirán las modificaciones pertinentes, tratando de que éstas tengan cierto carácter innovador.

Están aceptados mayoritariamente por los profesores. Esto tiene como consecuencia un clima de esfuerzo general y conjunto para su realización. Los objetivos se adecuan a la realidad de la escuela y de su entorno. Todo esto se debe valorar muy positivamente, ya que determina una gran coherencia de la acción educativa del centro sobre los niños.

Participación en la elaboración y revisión del proyecto

En el centro se considera importante la contribución de los diferentes estamentos a la elaboración y revisión del proyecto. De hecho, la forma de organización elegida en el centro está muy relacionada con esta idea. En la práctica hay establecidos canales formales de participación y competencias definidas para cada estamento. Se controla que cada uno haga su aportación y que todas sean consideradas.

A pesar de ello, se admite que el grado de participación, sea distinto según los casos y situaciones personales de cada uno, siempre que se cubran unos mínimos. Estas condiciones parece que se establecen por parte de todos, en los momentos de reparto de tareas, valorándose tanto el interés personal de cada individuo, como su preparación para afrontar el trabajo... Esta flexibilidad puede tener una incidencia negativa en algunas ocasiones, en que alguien se puede llegar a sentir "muy cargado de responsabilidades". En el centro existe conciencia de este fenómeno y se trata de contrarrestar estos efectos replanteando la situación y ajustándola de nuevo.

Se desarrollan diversas fórmulas para articular la participación, diseñándose en algunas ocasiones incluso instrumentos para ello: formularios tipo encuesta, distribución de tareas por grupos pequeños, formar comisiones...

En este sentido, parece que la forma de elaborar el proyecto, fue muy eficaz y permitió debates suficientes como para intercambiar y ajustar los distintos puntos de vista. Aunque éstos no eran muy dispares entre sí, los profesores invirtieron muchas horas y esfuerzo en la primera elaboración del proyecto educativo, utilizando espacios y momentos fuera de su horario de trabajo, a lo largo de todo un curso. El proyecto de integración, aunque elaborado con un proceso semejante, resultó menos costoso y de menor dificultad.

Valores que orientan el proyecto

En el centro hay una cierta orientación común, en la valoración de la persona y de la sociedad, así como en los principios de la acción educativa. Hay acuerdo sobre las dimensiones más importantes de una educación integral: desarrollo de una actitud crítica, respeto a los demás y a sus ideas, contacto con la sociedad... En definitiva, se pretende favorecer la capacidad de los niños para valorar adecuadamente la realidad y para ser capaces de trabajar en un contexto de opciones diversas.

Los valores que orientan el proyecto del centro están suficientemente explicitados tanto en la teoría como en la práctica. Esta es coherente y compatible con las opciones individuales. Parece haber un continuo esfuerzo e interés por parte de los profesores para transmitir estos valores a los alumnos.

A partir de la constatación del progreso de los alumnos, y de la dinámica de los cambios sociales producidos, los profesores valoran como adecuados los valores que subyacen a su proyecto educativo.

Relaciones con la sociedad y la familia

El centro considera esenciales las relaciones con la sociedad y las familias. En el proyecto se explicita que el contacto con las familias es un elemento fundamental para realizar una tarea

educativa adecuada. Por ello, se definen marcos posibles para favorecer y desarrollar dicha relación. Se prevén tiempos para las reuniones, informes y entrevistas.

Se considera que la educación tiene una clara vertiente social. De esta manera el centro cree importante la vinculación pedagógica al lugar en el que está ubicado. Uno de los objetivos primordiales del proyecto educativo es "integrar la escuela en la comunidad en la que está ubicada". Para ello se considera fundamental que los niños adquieran un conocimiento claro de la comunidad en la que están insertos.

Estructura y Funcionamiento

Gestión: Organos y funciones

Todos los órganos de gestión del centro son colegiados. Las funciones que cumplen son las de decisión, coordinación, control-regulación y comunicación e información, respecto a los aspectos pedagógicos, económicos, administrativos e institucionales.

Los órganos de gestión y funcionamiento están suficientemente definidos y articulados entre ellos para conseguir una actuación ágil y eficaz. Los profesores apoyan mayoritariamente la forma de funcionamiento establecida. Los cambios en la organización del centro, siendo uno de los objetivos que se habían planteado, es uno de los aspectos sobre el cual están más satisfechos.

Su sistema de organización supone diversos equipos de trabajo: Juntas, Departamentos y Comisiones. Los distintos órganos de gestión y participación, se encuentran adecuadamente articulados en el organigrama del centro.

Para cada uno de los órganos, se definen las personas que los van a ocupar. Los cargos son rotativos y cada profesor tiene que ocupar al menos uno, intentando de esta forma que todos los profesores se sientan implicados y participen en la gestión del centro, no sólo a nivel de su aula.

En ocasiones se producen desajustes en alguno de estos órganos, como por ej. que alguien no cumpla las funciones asignadas y otro miembro del equipo trate de suplirlo asumiéndolas él. En estos casos, cuando se detecta que esto ocurre, se plantea su revisión y se toman medidas al respecto.

A comienzo de cada curso se plantean los objetivos que deben cubrir cada uno de estos órganos, y al final de curso, se hace una evaluación y revisión mediante informes, valorando en qué medida se han conseguido o no los objetivos y las razones de esos resultados. En base a ello se reajustan de nuevo y toman decisiones sobre los cambios oportunos.

A continuación se analiza hasta qué punto las funciones del centro, citadas anteriormente, se desarrollan de una forma eficaz, para los distintos campos de actividad.

Toma de decisiones

Cada órgano de gestión toma decisiones en su campo de actividad y éstas se proponen al claustro, con lo que todos los profesores pueden participar y tienen ocasión de expresar su opinión al respecto. Si bien parece que esta situación puede enlentecer la acción, desde el momento en que está claro quiénes toman las decisiones y cómo se toman, se facilita la aceptación y participación de todos, así como la reducción de tensiones.

En este sentido, según informan los profesores, las reuniones del claustro suelen tener un orden del día amplio y en ocasiones no hay suficiente tiempo para tratar todos sus puntos. Quizás, por lo tanto, se debería revisar esta cuestión, en cuanto a la responsabilidad y "confiabilidad" otorgada a determinados órganos de gestión, en la toma de sus decisiones, a fin de que ésta sea más ágil. De todos modos su funcionamiento actual, resulta eficaz.

Coordinación

Todos los profesores del centro muestran una gran preocupación por este aspecto. Se alude a una falta generalizada de tiempo como razón fundamental para llevar a cabo una labor coordinada de forma suficiente y satisfactoria según criterios subjetivos. Parece también que esta preocupación lleva en ocasiones a realizar "esfuerzos extras" para conseguir dicha coordinación (reuniones fuera de horario escolar).

Desde un punto de vista objetivo, la estructura y funcionamiento del centro exige un alto nivel de coordinación para obtener unos resultados óptimos. De hecho es mayor que en otros centros

en los que el proyecto educativo está menos definido e incluye acciones menos conjuntas.

Por tanto, en la medida en que los resultados parecen demostrar que hay intención de realizar un proyecto común y que éste, efectivamente se lleva a cabo, existe la coordinación necesaria para ello. En caso contrario no sería posible ese resultado o aparecerían numerosos problemas que no se han detectado. Así pues, a nuestro juicio están definidos los canales formales que permiten realizar coordinadamente los distintos aspectos del proyecto. De hecho en la práctica, parece que los esfuerzos y aportaciones individuales, en su mayoría, tienen una repercusión positiva en el funcionamiento general del centro, ya que coinciden en cuanto a los objetivos esenciales plasmados en el proyecto.

Control y regulación del funcionamiento del centro

El análisis y la revisión continua del funcionamiento del centro es una práctica sumamente establecida. Parece implícita la aplicación habitual de un juicio crítico.

El nivel de exigencia, en determinados momentos puede llegar a ser muy elevado. Esto lleva en algunos casos, a sentir desánimo y a cuestionar la eficacia y viabilidad del proyecto, o su pertinencia para conseguir mejores resultados en la enseñanza.

A partir de los datos obtenidos parece que, tanto el control sobre el funcionamiento del centro como su regulación, es francamente valorable y permite profundizar en su estructura y en la orientación del proyecto. Esto ayuda a definir los cambios deseables, en base a documentación, información e investigación educativa actualizada.

Además no parecen existir grandes interferencias ni conflictos entre las diferentes actuaciones e instancias externas o internas del centro, y cuando ocurren, estas se detectan adecuadamente y se intenta encontrar vías positivas de solución y superación de las mismas.

Por lo tanto, y a juicio de los evaluadores, ambos datos (sensación de los profesores y datos de la evaluación), en parte contradictorios, pueden interpretarse como el resultado de que los procedimientos que se emplean para autoevaluar el funcionamiento del centro, no se están utilizando en la forma más adecuada.

Cuando los criterios para realizar esta evaluación no están bien elegidos y los datos en que se basan, no están suficientemente objetivados, la consecuencia es una valoración incompleta y un tanto pesimista de los resultados.

En el complicado proceso educativo, cuyos resultados están determinados por múltiples factores, identificar el peso explicativo que cada uno está teniendo es una tarea harto difícil, como para seleccionar parcialmente unos y no otros. Por otra parte, el funcionamiento del centro incide en numerosos aspectos, que van más allá de los resultados sobre los alumnos y que tienen tanta importancia como éstos (satisfacción en el trabajo, proyección social y familiar del centro...).

La comunicación y el intercambio de información

Ambos procesos parecen ser eficaces. Los canales de información están bien definidos y concretados, de manera que ésta llega de una forma clara y operativa para todos, en la mayoría de los casos. Esto parece consecuencia de un acuerdo general sobre la importancia que la comunicación y la circulación de información tienen sobre la convivencia y actuación educativa.

De manera, que tanto por las iniciativas individuales como por los canales que existen, parece que en definitiva todo el claustro suele estar bien informado y se va comprobando que sea así.

Utilización de los recursos del centro

Recursos humanos

En el centro se intentan adecuar las condiciones personales a las necesidades que se plantean. Estas últimas son otro de los puntos de referencia para "elegir" a las personas que van a ocupar los distintos cargos y asumir unas u otras responsabilidades: desde la asignación de los profesores a cada nivel hasta la ocupación de cargos en los diversos órganos de gestión. Este criterio junto con el de "libre elección", facilita la posibilidad de que cada persona pueda proyectar y potenciar sus cualidades personales y profesionales. También se consideran las aspiraciones personales y profesionales, como otro criterio importante, lo que permite el aumento de formación de las personas. Los profesores comentan la satisfacción

y desarrollo personal y profesional que les ha supuesto este tipo de funcionamiento, compensando la inseguridad que muchas veces se siente, antes de adquirir determinada responsabilidad. En este sentido, al ser equipos de trabajo y no cargos unipersonales, la labor de apoyo que se realiza entre los profesores es algo que todos señalan y valoran ("hemos aprendido mucho unos de otros en estos años..."). Por tanto, este tipo de actuación, si bien es complejo, redundará en un mejor aprovechamiento y desarrollo de los recursos humanos con los que cuenta el centro.

Recursos materiales

La selección y utilización de los recursos materiales y didácticos del centro, es también considerado por los profesores un aspecto importante. Los espacios físicos se aprovechan al máximo y se hace un buen uso de los mismos, así como de los recursos materiales y pedagógicos. Los profesores están en general, bien informados y conocen los recursos disponibles. Se determina un horario y normativa que facilita a todos el uso de la biblioteca, laboratorio y otros servicios comunes. Se revisan las necesidades que existen y se plantean alternativas para satisfacerlas. Por tanto, parece que hay una práctica consolidada respecto a la utilización de los recursos así como de la búsqueda de fuentes para ampliarlos. Es destacable el esfuerzo por crear y elaborar nuevo material, tarea para la que se busca la colaboración de los padres.

Recursos económicos

Existe un equipo específico que se encarga de la gestión económica. Esto conduce a una planificación y distribución de las dotaciones económicas con unos resultados eficaces. Sin embargo, aunque existe una gran rentabilidad de los mismos, los profesores estiman que las necesidades todavía superan los recursos existentes. Opinan que si pudieran cubrirse, esto incidiría en una mejora de la calidad de la enseñanza.

Relaciones con las familias y con la sociedad

Los profesores del centro opinan que el diálogo sobre la educación y el proceso concreto que sigue el niño, el contacto regular, el intercambio, la contribución y la participación de los padres, haciendo aportaciones a la línea de la escuela, son aspectos que contribuyen a enriquecer la acción educativa del centro. De acuerdo con este planteamiento, se han llevado a la práctica experiencias, como la escuela de padres, durante varios años. Esta experiencia ha sido valorada por el centro como positiva, aunque en ella no se haya conseguido una participación de los padres tan amplia como se hubiera deseado. En la actualidad esta experiencia se ha interrumpido. En las revisiones que se han realizado de este tema, se considera que es difícil la captación de los padres para que estos tengan una mayor implicación en la tarea educativa conjunta.

Actualmente la relación con los padres sigue siendo buena, un buen indicador de esto es que hay padres que colaboran en tareas del centro, como juntas, talleres, fiestas, excursiones...

Por otra parte, la acción educativa del centro está estrechamente vinculada a su entorno social inmediato. Esto se concreta en las programaciones y actividades que desarrollan los niños. El colegio participa habitualmente en las actividades que lleva a cabo la comunidad, celebra sus fiestas...

Esta actitud está patente en el hecho de que dentro de la organización del colegio, existe un órgano específico, la Junta de relaciones externas cuya función es, entre otras, fomentar la relación con el ayuntamiento, movimientos culturales, asociaciones de vecinos, entidades ciudadanas y otros colectivos.

Así mismo, el centro mantiene contactos con otros centros, bien por cercanía o por similitud de proyectos, lo cual supone nuevas formas de enriquecimiento mutuo.

En cuanto a la experiencia de integración en particular, el centro se ha propuesto dar a conocer dicha experiencia a la comunidad, mediante charlas, conferencias y utilizando los canales antes citados.

Actuación personal

Condiciones personales y relación con los alumnos

En el centro se tiene conciencia de que las cualidades personales son factores que intervienen y condicionan la calidad de la educación. Por ello, se considera muy importante conseguir un equilibrio entre exigencia profesional y el intercambio personal entre profesores y alumnos.

Coincidiendo con datos ya comentados anteriormente, en el centro existe una elevada exigencia en el trabajo. Sin embargo es compatible con una actitud de comprensión y flexibilidad hacia las circunstancias personales tanto referentes a alumnos como entre profesores.

Además en base a las experiencias del centro, se intenta facilitar a las personas la posibilidad de analizar su actitud y de obtener el máximo partido de sus recursos personales. Esto supone dar tiempo y ayudarse entre ellos en el proceso de adaptación al centro, que en este caso puede resultar complejo y difícil.

Grado de implicación

Se admite que haya distintos niveles de implicación en el centro, de acuerdo con lo que se acaba de comentar en el punto anterior. Ahora bien, la mayoría de los profesores se sienten personalmente identificados con las motivaciones y objetivos del proyecto. Se intenta que esto ocurra también con aquellas personas nuevas en el centro y que no han participado directamente en la elaboración del proyecto. Ambos elementos favorecen positivamente la implicación de cada uno. Así, en general, los profesores son solidarios en la forma de gestión y participan y se comprometen en las tareas concretas. Hay espíritu de trabajo en equipo: la cooperación entre los profesores es un hecho generalizado en el centro. Este elevado grado de coincidencia e identificación de las motivaciones personales con los objetivos del centro, es compatible con un margen de libertad de cada uno para actuar en su clase.

Relaciones personales

El ambiente del centro en cuanto a las relaciones personales es muy grato y cordial. Los profesores consideran en general, que éste es un aspecto muy importante y con una incidencia decisiva sobre el trabajo. Puede haber y hay, distintos puntos de vista, pero "la discusión y el debate no son incompatibles con el respeto". En consecuencia, se crea un clima en el grupo que posibilita que todos hagan aportaciones personales con la suficiente seguridad de que serán recogidas. Es de destacar el sentido del humor y sensibilidad del grupo para hacer agradable la vida en común, junto con una actitud muy realista, seria y crítica de la tarea que se realiza (por nuestra experiencia en el centro, pudimos constatarlo y disfrutarlo, ya que realmente facilitó la realización de nuestro trabajo). En consecuencia, el ambiente de trabajo es muy positivo. Los profesores en general, muestran su satisfacción al respecto. Sin embargo, por las informaciones de algunos profesores, se deduce que hay distintos estados de ánimo respecto a la tarea que se han propuesto realizar. Durante la elaboración del proyecto educativo y al comienzo de su puesta en práctica, existía un alto grado de entusiasmo. Este hacía que los trabajos costosos se vieran compensados por las posibilidades de proyección personal y de creatividad. Por ser este un aspecto absolutamente dinámico, es precisamente su evolución la que se intentará analizar. En la actualidad, este entusiasmo ha disminuido y aparece cierto cansancio y dudas en algunos profesores. Se cuestiona la relación costes-ganancias personales y del proyecto en sí. Los factores que parecen estar influyendo en esta situación son:

- Esfuerzo continuado a lo largo de estos años de funcionamiento
- Expectativas muy altas
- Disminución del apoyo por parte de la Administración, en algunos momentos
- Circunstancias y acontecimientos imprevistos que pueden producir ansiedad y nerviosismo

En definitiva, se detecta, una falta real de refuerzos externos, respecto a lo que sería deseable, que también perciben los profesores. En consecuencia podemos suponer que una revisión detallada de los aspectos positivos del funcionamiento del centro, realizada por éste y por agentes externos a él, permitirán compensar determinadas "impresiones pesimistas".

5.2 SISTEMA 2: AMBIENTE INMEDIATO DE APRENDIZAJE

5.2.1 Procesos instruccionales y Estilos de enseñanza

Organización del aula

Como era de esperar, la organización de las aulas de integración es bastante semejante. Las actuaciones de los profesores en este aspecto, básicamente son las siguientes:

- La disposición de los alumnos en clase es por grupos.
- El lugar que ocupan los niños integrados en el aula sigue los mismos criterios que para el resto: que sea adecuado a sus necesidades individuales.
- Para la formación de los grupos se deja libertad a los alumnos y el profesor evalúa el resultado, reagrupándolos a fin de que sean heterogéneos o complementarios.
- Se designa un responsable por cada grupo o mesa de trabajo, de carácter rotativo.
- Se deja libertad de los alumnos para desplazarse por clase y se trata de implantar la norma de consultar al profesor.
- Se deja libertad a los alumnos para hablar entre ellos y el profesor interviene cuando esto disturba demasiado.
- El profesor utiliza poco su mesa y se desplaza por el aula, atendiendo las necesidades individuales de los alumnos en cada actividad.

Todas estas actuaciones son coherentes con los objetivos del proyecto: atender las necesidades educativas individuales de los alumnos, facilitar la comunicación y el intercambio entre los mismos, crear un clima cooperativo, fomentar la responsabilidad de estos...

Métodos de motivación y control de los alumnos

En cuanto a los métodos de motivación y control de los alumnos, en general, se plantea como objetivo que sean métodos de naturaleza intrínseca, es decir, que el alumno encuentre satisfacción suficiente en el hecho en sí de comportarse y realizar las tareas adecuadamente. Para favorecer este objetivo se utilizan las siguientes estrategias:

- Se organizan Asambleas de clase, en las que todos los alumnos discuten, sobre algún acontecimiento o problema que les atañe, dialogando y exponiendo sus diferentes puntos de vista.
- En lo que se refiere al control de las conductas problemáticas, los profesores llaman la atención del alumno individualmente haciéndole reflexionar sobre su conducta, de forma que sea el propio niño el que tome la decisión de cambiar.
- En el caso de problemas graves, los profesores pueden tomar la decisión de poner dicha falta en conocimiento de los padres, para que estos participen en tomar las medidas oportunas al respecto.
- También se manejan técnicas de modificación de conducta más explícitas, como retirada de refuerzos, refuerzo social, refuerzos de actividad...
- Los profesores intentan motivar positivamente a los niños, proponiendo las tareas, en la medida de lo posible, desde un punto de vista lúdico y acorde con sus intereses.
- Tratan de tener en cuenta prioritariamente las cualidades del alumno.

De cualquier forma, los profesores valoran que los problemas de comportamiento no son muy frecuentes, sobre todo en los niveles iniciales y que los alumnos parecen estar motivados, en general, para el trabajo (estos datos coinciden con las observaciones del equipo evaluador).

Programaciones

Las programaciones están definidas en el proyecto. Se elaboran de una forma conjunta y coordinada por niveles, por ciclo y con los profesores de apoyo. En consecuencia, las diferencias individuales de los profesores son prácticamente inexistentes, por lo que resultan poco relevantes para determinar los resultados de los niños. En las programaciones quincenales, que son las que suele elaborar el profesor más individualmente, existirán diferencias entre unas y otras, debidas no tanto a quién las realiza sino más bien a las necesidades educativas de los alumnos del aula. Por esta razón, puede ser más interesante revisar este aspecto en el apartado de "adaptaciones curriculares".

Contacto con los padres

En las aulas de integración todos los profesores se guían por los criterios y objetivos marcados en el proyecto. Es importante destacar que el profesor tutor y el de apoyo se coordinan muy adecuadamente en la realización de esta tarea y desempeñan un mismo rol frente a los padres.

Materiales

Los materiales de las aulas de integración son comunes y al estar bien organizados y repartidos, todos los profesores y alumnos (tanto de integración como sus compañeros) tienen acceso a ellos. Hay muy pocas diferencias entre las distintas aulas, que no se deban a características específicas de los niños.

Actividades

Los profesores que se ocupan de aulas de integración se guían, de nuevo, por los criterios y objetivos que marca el proyecto, en

cuanto a las actividades que se realizan con los alumnos. La actuación en este aspecto se caracteriza por:

- Los profesores combinan las actividades individuales y en grupo de una forma equilibrada, aunque muestran más interés hacia las segundas.
- Los profesores habitualmente proponen las tareas a los alumnos. En algunas ocasiones, les dan a elegir entre varias opciones. Se tienen en cuenta las propuestas espontáneas de los alumnos.
- Los alumnos cuando han terminado su trabajo eligen una actividad libre.
- Las actividades incluyen salidas extraescolares, que hacen conjuntamente las aulas del mismo nivel.

Evaluación

Al igual que ocurre en el aspecto de las programaciones, la evaluación es un proceso que se realiza con criterios comunes y de una forma suficientemente coordinada. La homogeneidad de los profesores sobre este punto hace innecesario considerarlo como una variable relevante en función del profesor. Como ya hemos comentado, muchas de las variables que se han analizado dentro de este sistema, estaban ya valoradas en el sistema centro, por encontrarse suficientemente concretadas en el proyecto educativo. Los aspectos que toman valores comunes y están orientados por el proyecto son los más determinantes para la ejecución del programa. Las diferencias entre profesores o entre aulas son mínimas y por lo tanto, parecen ser irrelevantes o tener una incidencia mucho menor que los aspectos comunes.

5.2.2 Adaptaciones curriculares

Este principio está claramente planteado en el centro. Se hace patente a lo largo de todo el proyecto educativo y de integración. El centro adecua el Diseño Curricular propuesto por el M.E.C. (Programas Renovados), a su propia realidad y a las características y necesidades de todos y cada uno de sus alumnos.

En base a ello, está elaborado el Proyecto Curricular del centro. A partir de éste, los profesores realizan las adaptaciones pertinentes. Las necesidades educativas se entienden, en el centro, como un continuo que va desde las más generales a las más particulares. En consecuencia, las adaptaciones se realizan siempre que un alumno o grupo de alumnos, aunque no sean integrados, presentan unas necesidades específicas con respecto a su grupo de referencia. Los responsables de las adaptaciones curriculares, en este centro, son los profesores tutores, de apoyo y cualquier especialista implicado en el trabajo con los alumnos a quienes van dirigidas. El equipo psicopedagógico también colabora, pero con un nivel menor de implicación. En general, existen dos grandes tipos de adaptaciones: las que se refieren a los elementos básicos del currículum (objetivos, contenidos y actividades de enseñanza-aprendizaje) y las que afectan a los elementos necesarios para el desarrollo del mismo en la práctica. Ambos tipos de adaptaciones están muy relacionadas. En el caso que nos ocupa, al existir una buena organización de centro las adaptaciones en los elementos de desarrollo del currículum son las más frecuentes:

- Colaboración con diferentes especialistas: profesor de apoyo, logopeda y especialista de la O.N.C.E. Existen demandas para conseguir la intervención de otros especialistas (fisioterapeuta y psicólogo-orientador).
- Mostrar una actitud positiva hacia el niño.
- Adaptación de materiales (textos, fichas, material manipulativo, aparatos de audición y visión...)
- Condiciones de acceso físico al colegio (eliminación de barreras arquitectónicas, transporte escolar...).
- Organización flexible del centro (aulas abiertas para el agrupamiento homogéneo de los alumnos, talleres, ajustes de horarios...).
- Adaptaciones en los procesos instruccionales y estilos de enseñanza de los profesores. Todas las actuaciones que se han señalado en el apartado anterior, siguen el criterio de adaptarse a las necesidades educativas de los alumnos.

El hecho de que se realicen todas estas adaptaciones, disminuye la necesidad de hacer adecuaciones individuales en los elementos básicos del currículum. En el centro, los niños de integración tienen los mismos objetivos, trabajan sobre los mismos contenidos y realizan las mismas actividades que el resto de sus compañeros de aula. Siempre que es posible se intenta que las adaptaciones curriculares se hagan para grupos con necesidades semejantes y no a individuos. A pesar de esto, cuando las necesidades educativas de los alumnos (sean o no de integración) son muy significativas y específicas, se realizan las siguientes adaptaciones:

- Temporalización de objetivos: la propia organización de aulas abiertas permite que un niño pueda conseguir los mismos objetivos propuestos para sus compañeros, más tarde que éstos, en función de su ritmo de aprendizaje.
- Eliminación e introducción de objetivos y de algunas actividades, en el caso del niño invidente.

5.3 SISTEMA 3: PROFESORADO

5.3.1 Formación y experiencia.

Cuando los profesores se plantearon la posibilidad de adscribirse al programa de integración, consideraban que por su experiencia "educativa", ésta podría servir para obtener buenos resultados con el mismo, siempre que se les apoyara desde la Administración. En cuanto a experiencia en educación especial, la mayoría de los profesores de apoyo manifiestan que la han tenido. Otras personas consideraban que, de alguna manera, habían trabajado con alumnos con deficiencias y problemas específicos. Algunos de estos casos, habían asistido al propio centro, por existir un aula de educación especial. Los profesores, en general, consideraban que su formación sobre deficiencias específicas no era suficiente, ni la más adecuada, para abordar la nueva experiencia de integración. Además valoraban como escasa y de difícil acceso, la formación que ofrecía el M.E.C. en un principio. En este sentido, parece que la participación del centro en el Programa de Integración, ha provocado un incremento significativo en las actividades y demandas de formación psicopedagógica. Es de destacar, que éste es un

hecho generalizado en todos los profesores y no sólo por parte de los responsables de un aula de integración o de los de apoyo. Las demandas de formación que realizan los profesores son principalmente las siguientes:

- mayor enfoque práctico de los cursos
- posibilidades de establecer un sistema de tutorías que permita realizar el seguimiento de los conocimientos adquiridos
- cursos impartidos por especialistas, sobre necesidades específicas, a fin de poder evaluarlas y tratarlas en el centro
- valoración positiva de la “formación en cascada”
- diseño de cursos que se adapten a las necesidades más relevantes de los centros
- posibilidad de que los cursos se impartan en el propio centro o en un lugar cercano a éste, así como que se realicen en horario lectivo

5.3.2 Actitudes y expectativas hacia la integración

Las actitudes de los profesores hacia la integración como filosofía educativa eran muy positivas desde el comienzo de la experiencia. Sin embargo, había un cierto escepticismo acerca del programa de integración que planteaba la Administración y que ésta llegara a cumplir sus compromisos. Estas dudas junto con la idea de que los colegios no estaban muy preparados, influía en que sus expectativas respecto a los resultados globales del Programa de Integración no fueran muy altas. Por otra parte, existía un cierto temor ante la responsabilidad que suponía comenzar esta experiencia. La razón fundamental era que en la medida en que los resultados no fueran óptimos, otros centros de la zona rechazarían la experiencia, lo cual a su juicio, iría en detrimento de una educación integradora. Actualmente, tras los tres años de experiencia, las expectativas extremas se han matizado. Parece existir un clima de mayor “seguridad” respecto a las posibilidades de implantación del Programa, aunque sigue habiendo circunstancias sin resolver, que suscitan ciertas dudas (problemas de los niños

al acceder a ciclo medio y superior...). Las actitudes hacia el Programa de Integración han mejorado. A nuestro juicio puede deberse a que se han ido cumpliendo la mayor parte de los compromisos de la Administración y a los resultados de la experiencia de integración en el centro, así como por los beneficios que ha supuesto para éste.

5.4 SISTEMA 4: NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS

Las necesidades educativas de los alumnos de un centro es una variable muy importante que modula todo el proceso educativo y los resultados de éste. Los alumnos de este centro proceden, en general, de una clase socio-cultural media-baja. Según información de los profesores, el número de niños con problemas de lenguaje y de aprendizaje es elevado, en gran parte por proceder de ambientes familiares desfavorables. En este sentido, los profesores, opinan que en el centro existían alumnos con necesidades educativas especiales desde su creación. Este fue precisamente uno de los motivos que les movió a adscribirse al proyecto, ya que se consideraba que el centro tenía cierta experiencia en integración. El colegio optó por la integración inespecífica, tras considerar las necesidades de la zona en la que está ubicado. En la actualidad y a partir de la adscripción al P.I. de otro centro de la zona, algunos profesores se comienzan a plantear la conveniencia de que cada colegio pudiera especializarse en unos tipos de problemas específicos. Piensan que esta situación podría rentabilizar los esfuerzos de formación del profesorado y permitiría sacar mejor partido de la experiencia adquirida.

El primer año de la experiencia, se integraron dos niños con síndrome de Down, dos niños con ceguera y dos con deficiencias motóricas. Actualmente el número de niños integrados se eleva a 13. Los profesores señalan que, además de los niños considerados legalmente de integración, puede haber en el colegio un porcentaje aproximado del 5 al 10 % de alumnos con problemas de aprendizaje. Ya se ha comentado que en el proyecto educativo se contemplan, desde el planteamiento de centro, adaptaciones curriculares suficientes y adecuadas para atender satisfactoriamente

las necesidades educativas de los alumnos del centro, sean o no de integración. A su vez, las necesidades educativas especiales de los alumnos han creado al centro la necesidad de realizar ciertas demandas de formación, recursos... que pueden redundar en beneficio de todo el centro. Aunque por las necesidades específicas que presentan los alumnos con deficiencia motórica no es muy urgente la existencia de un fisioterapeuta en el centro, ésta es una de las demandas que realizan los profesores, que sería deseable que se atendiera, por lo menos a nivel de la zona.

5.5 MODALIDAD DE INTEGRACION

La modalidad de integración adoptada hasta el momento, en el centro, no conlleva que se trabaje con los niños en base a un programa de desarrollo individual. Esto se debe en parte a la existencia de un proyecto curricular de centro. Por otro lado, en nuestro caso, el sistema de aulas abiertas supone una adaptación curricular suficiente a las necesidades educativas que plantean los niños, de tal forma que no es preciso realizar adaptaciones más profundas respecto a los objetivos curriculares.

Hay tres profesores de apoyo en el centro que se ocupan respectivamente de los dos cursos de Preescolar, 1º de E.G.B. y, por último de 2º y 3º de E.G.B. Los profesores de apoyo, como también hemos venido comentando, trabajan de una forma muy similar al profesor tutor, repartiéndose con éste, de forma adecuada, funciones y responsabilidades. Ambos se esfuerzan en igualar sus roles frente a los niños. Cada profesor de apoyo se hace responsable de uno de los grupos de aula abierta y apoya dentro del aula al profesor tutor. Cuando el profesor de apoyo trabaja directamente con el alumno, lo hace siempre dentro de su aula, en las mismas actividades que se están realizando en ese momento. Es difícil diferenciar hasta qué punto se ayuda al niño de forma individual o grupal, ya que el apoyo se dirige más al aula en su conjunto y, por lo tanto, depende de la forma en que se esté trabajando. También es cierto que la atención parece más individual cuanto más específicas son las necesidades.

Otro servicio de apoyo que puede recibir el niño en el centro es el de logopedia. Hasta el año pasado, fué itinerante. Su presencia

continua en el centro, es valorada como muy positiva por todos. Ha supuesto ventajas al facilitar su coordinación con los profesores y su relación con los niños. El logopeda trabaja directamente con los alumnos que necesitan recuperación de lenguaje, en un aula habilitada a este fin. Atiende tanto a niños integrados como a otros con necesidades educativas semejantes en el área de lenguaje. La atención se da en grupo, fundamentalmente por razones circunstanciales de falta de tiempo. La coordinación y comunicación entre logopeda y profesor tutor parece ser suficiente. El logopeda también se ocupa como los otros profesores de un aula abierta de lenguaje.

5.6 RESULTADOS DE LA EJECUCION DEL PROGRAMA DE TRABAJO CON LOS ALUMNOS INTEGRADOS

Las dimensiones de los sistemas anteriores junto con el tipo de necesidades específicas que presentan los niños integrados, define la forma que adopta el programa de integración en el centro, lo cual a su vez explica la modalidad de integración u organización del trabajo con los niños integrados. La ejecución del trabajo con estos niños produce unos determinados cambios en el desarrollo de sus capacidades, cuyo análisis determinará el impacto del programa de integración sobre los niños integrados y alumnos en general.

En nuestro caso las variables del sistema centro son las que definen la forma de aplicación del programa de integración. Estas por lo tanto, son las que están más directamente relacionadas y determinan de una forma más significativa los resultados de la ejecución del programa. Sobre todo, como hemos venido señalando, porque refleja la actuación educativa de los profesores. Estos resultados, en lo que se refiere a la evolución de los niños en la adquisición de aprendizajes, parecen ser positivos, según informaciones de los profesores y de los padres. Lo mismo ocurre en los aspectos de autonomía e independencia personal. En cuanto a su desarrollo social, también se aprecia una clara evolución. Los niños están totalmente integrados tanto en la dinámica del centro, como en la del aula. En el recreo se observa que a nivel de

relaciones personales con sus compañeros no existe ningún tipo de rechazo, sino por el contrario una completa aceptación y relación de iguales. Se prestan ayuda mutuamente y nos llamó la atención, el intercambio de información entre un niño sordo y uno invidente, acerca de sus deficiencias. Los padres, también informan que los niños generalizan sus relaciones de amistad, hecho que queda demostrado por las invitaciones a cumpleaños, los encuentros fuera del centro...

5.7 SISTEMA 5: FAMILIA

El hecho de que los resultados de la ejecución del programa en el centro, respecto a los niños, se valore como muy positivo por los padres está determinando que sus actitudes hacia la integración mejoren. Estas ya eran positivas en un principio, y la experiencia y constatación de los hechos han permitido afianzarlas. Por otra parte, las expectativas de los padres respecto a las posibilidades de sus hijos, en general, se han ido adecuando más a la realidad de éstos. Esto ha ocurrido tanto si eran bajas como altas. En este proceso ha influido de forma decisiva el esfuerzo realizado por los profesores para que los padres tuvieran una información veraz acerca de los progresos de su hijo. Se trataba de compensar y ajustar sus valoraciones al respecto. Este cambio es otro de los resultados de la ejecución del programa de integración del centro que se puede considerar muy positivo y que revierte, a través de la familia, en beneficio del niño integrado.

5.8 VALORACION FINAL

Es de valorar el enorme esfuerzo y trabajo que los profesionales del centro están realizando para llevar a cabo su labor educativa e insertada en ella, la experiencia de integración. Esfuerzo que se traduce en la continua puesta en marcha de innovaciones con el fin de encontrar alternativas que respondan a las necesidades que se les plantean y redunden en una mejora de la calidad de la enseñanza.

Aun considerando que el proceso es hartó complejo, los resultados de la evaluación apuntan a que el centro está muy bien encaminado para conseguir sus metas.

CAPITULO 6

INFORME DEL ANALISIS CUALITATIVO DE UN CENTRO DEL TIPO 2: "TRAFALGAR"

6.1 SISTEMA 1: CENTRO

6.1.1 Adscripción al programa de integración, naturaleza y variedad de recursos y experiencia previa.

Al comenzar el programa de integración en el curso 1985/86, el centro llevaba dos años de funcionamiento, si bien a efectos de equipo docente se puede decir que comenzaron en el curso 84/85. Aunque durante este año había 5 aulas de educación especial, no se puede considerar que los profesores tuvieran experiencia en integración, ya que éstas funcionaban con una organización relativamente independiente del centro.

Esta situación, sin embargo, supuso un primer acercamiento al tema y sirvió para suscitar en parte del profesorado la idea de suscribirse al programa de integración. Este ofrecía, según los profesores, indudables ventajas y la posibilidad de contar con más apoyo por parte de la administración. También tuvo una influencia importante en dicha decisión, el hecho de que hubiera un alto porcentaje de profesores provisionales en la plantilla del centro, a quienes el proyecto de integración aseguraba su estabilidad. Esta motivación, sin duda alguna, no ha sido la única que ha movilizado a este profesorado, pero no parece menos cierto que ha estado muy presente, condicionando el debate en torno al proyecto.

Por otro lado, la solicitud del proyecto parece que fue precipitada, un tanto conflictiva y con numerosas discusiones. Estas, sin embargo, no se centraron en la elaboración conjunta de los principios que iban a regular esta nueva práctica educativa. Esta situación no permitió elaborar de forma adecuada un proyecto común que recogiera los resultados de un debate eficaz entre los distintos puntos de vista que existían en el centro y que hubiera dado lugar a la elaboración de un proyecto de centro que guiara la toma de decisiones.

Se creó una situación de relaciones personales no resuelta satisfactoriamente, y que se arrastra en la actualidad. Este fenómeno, a la larga, ha tenido y tiene una incidencia decisiva sobre la ausencia aún de un proyecto pedagógico y un plan de centro conjunto. Si tenemos en cuenta que la incorporación de alumnos con necesidades especiales en el centro así como la de nuevo personal docente (profesores de apoyo, logopedas...) introduce una serie de cambios en su estructura y funcionamiento a los que es necesario adaptarse y dar respuesta, nos encontramos además con dificultades "adicionales" que han repercutido igualmente en la ausencia de un proyecto educativo.

En este sentido, además, la falta de experiencia influye en que se vayan probando distintas soluciones que es necesario revisar periódicamente y evaluar para poder tomar decisiones sobre las ventajas o inconvenientes de mantenerlas.

De nuevo esta revisión sería más eficaz en la medida en que estuviera siendo realizada por todo el claustro de una forma conjunta, y que todos los profesores pudieran expresar sus puntos de vista. También es necesario que haya suficientes datos e información objetiva sobre el tema a revisar y que existan unas pautas consensuadas, que delimiten el marco de discusión y eviten la aparición de conflictos de relaciones personales. Este marco será eficaz cuando permita que sea el grupo el que tome las decisiones de forma conjunta y no se deje caer esta responsabilidad necesariamente en personas individuales. Las distintas alternativas que se llevan a cabo para buscar soluciones a los problemas existentes en el centro son muy positivas y se obtendría un mayor beneficio de éstas si fueran revisadas en la forma que antes se ha comentado.

Otra de las dificultades adicionales para el desarrollo del programa de integración, es la escasez de recursos materiales previos

que existían en el centro, ya que éste era de reciente creación y además, por un error administrativo, sólo se recibió la dotación de las unidades de preescolar. Hasta este curso el colegio ha estado sin teléfono y la eliminación de barreras arquitectónicas no se realizó hasta el segundo año de la experiencia (por parte del ayuntamiento) y aún está sin solucionar el acceso a los pisos superiores (en la actualidad hay dos niños con dificultades motóricas).

En cuanto a las dotaciones de material que el M.E.C. tenía previstas para los centros adscritos al proyecto de integración, las han ido recibiendo como cualquier otro centro. Los profesores en general, valoran positivamente la dotación (en la medida en que la conocen) y creen que ha sido más adecuada cuando la ayuda era económica en lugar de materiales determinados, porque permite ajustarse más a las necesidades del centro. No existen demandas al exterior, aunque tienen conciencia de que necesitarían más materiales y piensan que deberían hacer un mejor uso del que poseen.

Respecto a los recursos humanos del centro, al igual que en el caso anterior, en general se considera que son suficientes teniendo en cuenta los cursos de integración que hay en el colegio. Sin embargo, no ocurre así, si se toma como punto de referencia el alto número de alumnos con necesidades educativas especiales que hay en el centro. De nuevo, para atender a los niños con déficits motóricos, echan de menos personal auxiliar y servicio de fisioterapia, que no existe en su comunidad tampoco. Los padres de estos alumnos, también manifestaron su preocupación al respecto. En definitiva, al no ser un centro específico, las necesidades de estos casos no estaban contempladas ni cubiertas suficientemente.

Respecto al apoyo que recibe el centro por parte del equipo psicopedagógico de la zona, los profesores en general lo valoran como insuficiente. Creen que el número de necesidades ha ido aumentando, pero las personas que hay para atenderlas siguen siendo las mismas, por lo que la labor que realizan si bien es adecuada, resulta insuficiente ("no da tiempo para todo"). Los profesores valoran muy positivamente el trabajo que el equipo está realizando con un grupo de padres de niños integrados y de otros niños con dificultades, sobre tratamiento de problemas de comportamiento y habilidades de autonomía, si bien les gustaría que aumentase el apoyo a ellos en este sentido.

6.1.2 Proyecto Educativo: Línea Educativa y Estructura-Funcionamiento

Las fuentes de recogida de datos que se han utilizado son: documentos escritos del centro (proyecto de integración, reglamento de régimen interno, planes de centro de los cursos 85-86, 86-87, y 87-88, y memoria correspondientes). Esta información ha sido contrastada con la obtenida a través de entrevistas a profesores de aulas de integración y demás profesores del centro y con los datos de las observaciones directas de distintas situaciones del centro.

La actuación educativa que se realiza en los centros responde siempre a un tipo de proyecto, aunque sea impreciso, poco definido o aparentemente inexistente. Los valores que se consideran válidos, los objetivos que se pretenden alcanzar y la estrategia prevista para lograrlos son los elementos básicos del Proyecto Educativo del centro.

Para valorar el carácter del proyecto educativo de un centro, y en último término, la actuación educativa que se realiza en ese centro, es necesario diferenciar entre lo que se denomina "Diseño del Proyecto" por un lado y su "Grado de Implantación" en el centro, por otro.

El Diseño supone la concreción del proyecto en aspectos que se consideran básicos para configurar una línea educativa del centro. En este sentido debería hacer referencia a cuestiones tales como:

- qué aspectos han de ser incluidos en la educación integral del alumno.
- qué estrategias han de seguirse en relación a los alumnos y al aprendizaje.
- cómo evaluar el progreso de los alumnos.

Sin embargo, el diseño por muy completo y ajustado que resulte, es insuficiente si los aspectos que lo integran no tienen una implantación real en la vida del centro. Para ello es necesario evaluar tanto el conocimiento que se tiene del proyecto, de sus valores por parte de los encargados de realizarlo, como el grado de participación en la elaboración y posterior revisión del mismo. Por último, es evidente que la realización de cualquier proyecto

educativo, precisa recursos materiales y humanos debidamente articulados, esto es, la existencia de una estructura, no solamente bien definida, sino también eficaz, que garantice el desarrollo del proyecto. Se trata en resumen, de conocer los valores que adopta el Proyecto Educativo en lo que llamaremos "Línea Educativa", por un lado y "Estructura y Funcionamiento", por otro.

Línea Educativa: Diseño

Objetivos

En el proyecto de integración del curso 85/86, se definen una serie de objetivos generales que reflejan la filosofía sobre la integración y se refieren a distintos aspectos de la educación. Sin embargo, estos objetivos no se concretan en un plan de centro y únicamente, en la memoria del 85/86, se esbozan unas líneas generales por ciclos, basadas en las propuestas de la inspección.

En el curso 86/87, en el plan de centro sólo se señalan para preescolar, objetivos generales y específicos, mientras que no existen para los demás ciclos.

El Plan de centro del 87/88, incluye programaciones por ciclos, con objetivos generales y específicos, salvo para ciclo superior, en el que no están explicitados.

Aunque hay una preocupación por otros aspectos educativos, no se plantean objetivos sobre pautas de comportamiento, creatividad, actitudes..., los que aparecen más definidos son los referidos a conocimientos. Los objetivos a alcanzar en cada área no tienen una secuencialización ni temporalización adecuada. Además no parece haber una línea de actuación conjunta entre los distintos ciclos ni una referencia a los objetivos generales del centro.

Metodología y Técnicas (grado de concreción de la orientación y de los medios de aprendizaje):

En el proyecto de integración, no se define una opción metodológica de centro. En los planes de centro posteriores, se va apuntando hacia una cierta coordinación entre algunos maestros, del mismo nivel o del mismo ciclo, que les lleva a plasmar en sus documentos principios metodológicos de un forma más concreta y

definida, pero sigue habiendo diferencias notables en el conjunto. No se explicitan estrategias para alcanzar estos objetivos.

Orientación escolar y personal de los alumnos:

De nuevo en el proyecto de integración se plantea como objetivo desarrollar al máximo las posibilidades de cada alumno, teniendo en cuenta sus características y limitaciones, pero no se definen las estrategias para llevarlo a cabo: recogida de información sobre cada niño, previsión de tiempo y recursos para hacerlo.

Consideración de las posibilidades reales de los alumnos y necesidades especiales:

A pesar de lo dicho en el punto anterior, en la práctica no parecen tenerse en cuenta las posibilidades individuales de los alumnos para diseñar estrategias instruccionales adaptadas a tales posibilidades. Tampoco se hace una conceptualización de las implicaciones que pueden tener las necesidades educativas especiales. Se habla de la necesidad de incluir aquellos "objetivos peculiares" que no hayan sido recogidos en la programación general y de aceptar un ritmo de aprendizaje distinto. En la práctica esto no está concretado, y cada profesor atiende a su situación concreta y hay poco acuerdo. Parece que esta necesidad está presente en todos los profesores del centro por lo que sería positivo que quedará patente en el proyecto de una forma más definida y conjunta.

Comunicación y organización en el grupo-clase:

Ni en el proyecto de integración ni en el plan de centro se explicita la necesidad de valorar el intercambio comunicativo entre los niños y de una organización flexible al servicio de la consecución de los objetivos. La organización grupo-clase es distinta en Preescolar y Ciclo Inicial a la del resto de los cursos. Aun así, en estos casos parece depender más del trabajo de la profesora de apoyo en el aula con los niños de integración que de planteamientos pedagógicos.

Evaluación de los alumnos:

En el proyecto de integración se define la necesidad de una evaluación continua, tanto de los aprendizajes como de los aspectos más comportamentales. De nuevo el nivel de concreción de este elemento en los planes de centro, es escaso y poco definido, tanto en su temporalización como en su instrumentalización. Además no se contempla la evaluación de otros componentes importantes como son el contexto próximo y el contexto amplio.

Línea Educativa: Implantación

Conocimiento de los valores del proyecto y grado de participación de los profesores en la elaboración del mismo:

En la medida en que el plan de centro no define explícitamente unos valores, ni refleja un acuerdo y coherencia entre todo el profesorado, es difícil concretar el grado de conocimiento del proyecto de integración que existe; es más, este conocimiento no parece tener ninguna implicación práctica. Se podría decir que cada profesor sigue sus propios valores y que hay poca conciencia de la necesidad de compartirlos, o bien no se poseen o no se utilizan medios para ello. Hay, en la práctica, divergencias importantes entre los diferentes maestros. Inicialmente el grado de participación en la elaboración del proyecto fue mínimo por parte de los profesores del claustro. La iniciativa partió del equipo psicopedagógico de la zona. Posteriormente no parece que se haya realizado ninguna revisión exhaustiva y rigurosa del proyecto de integración ni de los planes de centro. Sin embargo, parece que la necesidad de llevar a cabo esta tarea empieza a estar presente en algunos grupos de profesores, lo que les ha llevado a diseñar planes conjuntos de actuación, de ciclo o de nivel.

Relaciones con la sociedad y la familia:

Este aspecto apenas está considerado en el proyecto de integración, salvo en alusiones indirectas, tales como la necesidad de contactos con el medio, o de mentalizar a la sociedad sobre la integración. De nuevo sería importante que este punto estuviera más detallado, ya que en base a las entrevistas con los profesores,

todos advierten que el ambiente familiar en el caso concreto de este centro es un factor determinante (negativo en general), para la educación del niño.

6.1.3 Estructura y Funcionamiento

Gestión: Organos y funciones

En el reglamento de régimen interno del centro están definidos los órganos de gestión, tanto a nivel de cargos unipersonales: director, jefe de estudios y secretario, que en la práctica tratan de funcionar como equipo directivo, y cargos como jefe de departamento, coordinador de ciclo, profesor tutor y profesor de apoyo; a nivel de órganos colegiados se definen el consejo escolar del centro y el claustro de profesores. En el caso de los órganos unipersonales, se definen la forma de elección para dicho cargo, las funciones a desempeñar, la duración de la persona en el cargo y previsiones sobre su sustitución o cese. Para los órganos colegiados, además se incluye su composición y programa de reuniones. Ahora bien, en la práctica no parece haber un acuerdo unánime, por parte del profesorado, sobre esta organización, y su "funcionalidad" para responder a las necesidades de gestión del centro. No respalda el sentir de todos. Tampoco parece que las funciones definidas se concreten en un plan de acción (acorde con las ideas expuestas en el reglamento) y mucho menos que éste sea asumido por todos (hay críticas de carácter diferente por parte de algunos profesores, que incluso no coinciden entre sí).

En cuanto a la toma de decisiones, parece que ésta no se realiza de la forma más conveniente. Entre los maestros del centro hay cierta inercia o indiferencia respecto a las decisiones que se han de tomar. Estas suelen ser formales y poco eficaces. Cada uno toma sus decisiones siempre que puede hacerlo. Por otra parte hay algunos grupos pequeños que toman decisiones respecto a su funcionamiento para determinadas áreas de actividad pedagógica, que no suponen innovaciones que afecten al centro en general. Es más, el hecho de que un grupo tome por su cuenta una decisión puede crear conflictos con los demás equipos.

Como no existe un proyecto compartido, hay una gran dificultad de coordinación y de trabajar en común en función de un

proyecto. De nuevo en esos pequeños grupos que tienen de alguna forma un trabajo común, los niveles de coordinación interna son algo mayores, pero siguen siendo bajos entre grupos.

En el centro no se hace una revisión global de su funcionamiento. En todo caso cada uno tiene sus opiniones personales sobre el conjunto, y las comenta a nivel personal con algunos compañeros, pero no se ponen en común como centro. Existen desajustes entre las distintas instancias, de las cuales son conscientes todos los profesores, pero esto no lleva a buscar vías de superación y solución eficaces. En general, se produce una inhibición en el proceso de regulación-control de los conflictos, no existiendo intercambio entre las distintas instancias (padres, profesores. . .) determinándose que la solución está en manos del cargo al que legalmente corresponde, con lo cual se convierten en soluciones personales.

El proceso de comunicación-información no es suficientemente eficaz, con lo cual no hay una acción ágil, coordinada y operativa, lo que da lugar a incertidumbre, desajustes y tensiones que entorpecen la dinámica del centro. Cada profesor se comunica con las personas más afines y cercanas a él por su trabajo. Los canales generales de información son insuficientes y no funcionan adecuadamente, hasta el punto de que cada cual tiene que buscar individualmente la información que le interesa (no la que necesita).

A lo largo del texto nos hemos venido refiriendo a una cierta estructura subyacente constituida por pequeños grupos, cuyo funcionamiento es más común a nivel interno. Se trata del grupo de profesores del ciclo inicial (1º y 2º de EGB); el equipo de profesores de apoyo, que actúa como grupo pero en buena medida independientemente de los profesores tutores; los dos profesores del nivel de 3º de EGB y en alguna medida, el grupo de profesores de preescolar (si bien en este último caso la unidad del equipo se define por razones externas a las personas que lo forman, tales como ubicación, horarios, problemas comunes. . .). Estos grupos tienen en común el hecho de trabajar en integración. En el resto de los cursos, los agrupamientos son por niveles o el funcionamiento es individual.

Actuación personal:

No parece existir un acuerdo general respecto a la actitud a tomar frente a los alumnos. Aunque en el reglamento de régimen interno está definido un apartado sobre normas de convivencia que se refiere sobre todo a aspectos disciplinarios, no se concretan pautas que determinen la relación entre profesores y alumnos. En general, en la práctica, los profesores mantienen una actitud distante y de control hacia los alumnos, por considerar que esto es lo más conveniente para mantener el orden y sacar provecho de su enseñanza. Existen algunos profesores, que individualmente consideran que su papel de adulto con autoridad y obligación de orientar a los niños no es incompatible con una actitud abierta de comunicación en la que se ponen en juego sus cualidades personales. El grado de implicación de los profesores en el centro, es decir, su nivel de participación activa en las distintas tareas, es escaso. Estas no llegan a considerarse como responsabilidades personales. Las tareas de gestión, como decíamos anteriormente, las realizan aquellas personas que tienen la responsabilidad institucional y el resto de profesores, en general colabora y participa poco.

La mayoría de las relaciones personales se han originado en el lugar de trabajo. De esta manera, en algunos casos, por coincidencias personales, afinidad de trabajo o convergencia de los puntos de vista, la relación llega a ser bastante cordial y amistosa. Las discrepancias a nivel de trabajo están afectando las relaciones personales negativamente, lo cual a su vez tiene una incidencia negativa en las relaciones profesionales. No se consigue superar un cierto clima de distanciamiento y en algunos casos de recelo, cuando se relacionan con otros grupos de profesores. Cada uno se limita al trato que exige el trabajo.

En general, aunque ocasionalmente, se hacen intentos de llevar a cabo encuentros comunes fuera del marco escolar, y se ve la conveniencia de establecer relaciones con las personas con las que se trabaja, pero hay un cierto recelo y superficialidad en los momentos en que el contacto va más allá de lo que es estrictamente profesional. En general, se sabe que hay temas que son demasiado conflictivos y no se tratan con la suficiente profundidad. En este sentido, los conflictos planteados por las diferencias entre puntos de vista o por dificultades de relación no se viven como situaciones

que requieren una solución, o no se toman medidas para encontrarla, teniendo una incidencia negativa en la marcha del grupo y de la tarea educativa.

Por último, valoraremos el ambiente de trabajo, considerando éste como el resultado de la actitud que en su conjunto tienen las personas que integran el centro, hacia la tarea que se realiza. En este sentido, cada uno intenta responder a las tareas que tiene encomendadas. Se tiende a considerar que los condicionantes de trabajo ofrecen dificultades y son poco estimulantes. Parece considerarse que el esfuerzo es poco rentable. Hay grupos de profesores que viven su trabajo con algo más de intensidad, pero no contagian a otros. El centro no favorece, o no tiene una organización que facilite, el que las personas de la escuela puedan disfrutar del trabajo que hacen.

Recursos materiales y humanos:

Respecto a los materiales y recursos didácticos, cada profesor hace uso de los mismos según un criterio propio. En general el material didáctico del centro es escaso y se utiliza poco. Por ejemplo, el "material de integración", está organizado de tal forma que los profesores no saben en qué consiste o de qué se compone, con lo cual se dificulta su utilización. Por criterios de que "dure más, no se rompa o se pierda", permanece en una habitación cerrado con llave, que hace difícil el acceso al mismo. También hay material guardado sin utilizar (laboratorio...). El marco físico de la clase es donde se realizan la mayoría de las actividades y los otros espacios están infrautilizados. En la práctica, por problemas de programación horaria, no se aprovechan todas las posibilidades. No se está informado de los recursos disponibles y no se hacen aportaciones para conseguir nuevas fuentes de recursos materiales (Ayuntamiento, Comunidad ... excepto en el caso de "salidas extraescolares" o campamentos de verano).

Como aspecto positivo funciona una experiencia en el Centro sobre talleres para los alumnos de 5º, durante este curso, en la que se ha incorporado como colaboradores a algunos padres que dominan determinados aspectos (cerámica...). No hay una distribución de los recursos económicos según una prioridad de necesidades. La dotación económica o de materiales para la integración, asignada

al centro por el M.E.C. se entiende que es para uso de los niños integrados. Esto supone que sean los profesores de apoyo como equipo los que valoran las necesidades que existen en los casos de integración y los que compran aquello que estiman necesario para cubrir las. Esto se acompaña de un uso prioritario y casi exclusivo de este material adquirido por dicho grupo. En lugar de esta concepción restringida de la dotación económica podría entenderse como "la dotación que el M.E.C. proporciona a un centro por llevar a cabo el programa de integración", lo cual permitiría un uso más amplio y flexible de los recursos económicos por parte del centro. En cuanto a recursos humanos, revisaremos el grado de adecuación de las condiciones profesionales a las necesidades de la escuela. Al respecto, no se tienen en cuenta las necesidades ni los momentos o situaciones por los que atraviesa el centro a la hora de asignar responsabilidades a personas que pueden tener aptitudes para desempeñarlas. Las tutorías y demás cargos de la escuela se asignan de acuerdo a criterios poco explícitos, no elaborados en común y que en general no se revisan. Hay personas que incluso pueden no estar cómodas en los cargos que desempeñan. Aunque la dotación del M.E.C. es suficiente en cuanto a los recursos humanos, la organización de éstos en el centro no es óptima, de forma que parecen estar desaprovechados.

El trabajo de los profesores de apoyo se dirige en su mayoría, directamente a los niños, mientras que existe poco trabajo con los profesores tutores, por lo cual estos se sienten poco apoyados y asesorados.

6.1.4 Relaciones con la familia y con la sociedad:

El contacto con los padres no parece contribuir a enriquecer la acción educativa del centro. A nivel de funcionamiento los profesores y los padres mantienen muy poca relación. Únicamente hay contactos esporádicos por iniciativa individual de padres o profesores, provocados por hechos puntuales sobre la marcha de los alumnos (notas, problemas de comportamiento, dificultades escolares...).

Los profesores consideran que las condiciones familiares de los alumnos no son buenas en general, y que debido a ello es difícil establecer una relación de colaboración con las familias. Sin em-

bargo, esto no lo tienen en cuenta para planificar una intervención adecuada que pueda modificar y favorecer, al menos en parte, esta situación.

Existe como experiencia aislada, un grupo de trabajo con padres, coordinado por el equipo psicopedagógico de la zona, los profesores de apoyo y el logopeda del centro. Se tratan temas relacionados con las áreas de hábitos de autonomía y comportamiento, mediante técnicas de modificación de conducta. El grupo está formado por los padres de los niños integrados y algunos otros de niños con problemas.

En sus relaciones con la sociedad, el centro en general no aprovecha su entorno: salidas al campo, por la comunidad, visitas a instituciones públicas... con carácter pedagógico. El tipo de educación que se propone queda desvinculado del contexto social que rodea al centro. En todo caso, hay intentos por parte de algunos maestros, según su programación individual o sus intereses, para que sus alumnos tomen contacto con su ambiente.

En la otra dirección, en la consideración que el entorno tiene del centro, parece según datos de los propios profesores, que hay determinados errores de concepción acerca del colegio. El hecho de que este centro fuera de nueva creación y pidiese llevar a cabo la experiencia de integración ha hecho que los otros colegios de la zona y la gente de la comunidad considerase que era el lugar apropiado para los niños repetidores o más difíciles de otros colegios. La imagen del centro está, por lo tanto, distorsionada, lo cual en la práctica le ocasiona una serie de consecuencias negativas, como por ejemplo, un alto índice de problemas escolares en la población infantil del centro. En este sentido algunos profesores han manifestado su opinión de que se debería de llevar otra "política" de matriculación en el centro.

6.2 SISTEMA 2: AMBIENTE INMEDIATO DE APRENDIZAJE

El hecho de que en el plan de centro no se contemplen o definan actuaciones conjuntas en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos pone en evidencia que existe un funcionamiento bastante individual por parte de cada profesor, aunque

se aprecian claros intentos de funcionamiento coordinado para los profesores del mismo nivel, y en algunos casos del mismo ciclo.

6.2.1 Procesos Instruccionales

Organización de la clase:

No parece que se haya analizado con suficiente profundidad el papel que la organización escolar puede tener en la concreción de las intenciones educativas. Parece existir un supuesto implícito acerca de que en los niveles de Preescolar y Ciclo Inicial, los alumnos estén organizados por grupos en el aula y que en el resto de los ciclos, sea por filas, en pupitres de 2 alumnos, con la excepción de algunos profesores que han optado por una organización en semicírculo alrededor de la clase. No parece que se hayan discutido los criterios y objetivos que se persiguen con determinada organización del aula, al menos en el ciclo o en el nivel, para obtener más resultados eficaces con ella. Así mismo sería importante también contemplar los aspectos de “la movilidad del profesor en el aula” y el “lugar que van a ocupar los niños en la clase”, ajustándolo según sus necesidades individuales, en lugar de valorar únicamente las necesidades de los profesores, tanto tutores como de apoyo.

Se ha observado que en ocasiones, los niños que presentan más dificultades de aprendizaje (incluyendo los niños de integración), se sientan juntos, en el lugar más alejado de la pizarra, del profesor o de su mesa ... algo que facilita el trabajo del profesor de apoyo o de ellos, en aspectos distintos a los que se trabajan en el aula en ese momento, pero que en el resto del tiempo parece estar dificultando su proceso de atención y control, así como la interacción e intercambio de conocimientos con sus pares. Hay muchos elementos relacionados con la organización de la clase cuyo análisis y debate conduciría a una mejor respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, tales como: los criterios u objetivos por los cuales se deja mayor o menor grado de libertad a los alumnos dentro del aula en cuanto a las posibilidades de hablar unos con otros y de desplazarse por la clase. De esta manera, en base a estos criterios y objetivos, se podría llegar a establecer unas pautas con o para los alumnos, que regulen su funcionamiento en estos aspectos.

Al estar más definidas las pautas relativas a todos estos aspectos, tanto para los profesores como para los niños, se facilitaría el proceso de autocontrol y el manejo de contingencias por parte del profesor, aspecto que se analizará a continuación.

Métodos de motivación y control

Los datos de las observaciones parecen indicar un alto índice de alumnos con problemas de motivación y disciplina. Por otro lado, a través de las entrevistas los profesores muestran una clara conciencia y preocupación por este problema. De hecho se ve también reflejado, como ya se ha comentado antes, en el amplio desarrollo que se hace del apartado sobre "Normas de convivencia" en el Reglamento de Régimen interno. Sin embargo, aunque esté explicitado en el documento, parece que a nivel práctico los profesores se encuentran con problemas que deben resolver individualmente, sin tener claras las contingencias adecuadas a emplear. En general, los propios profesores dudan de la eficacia de los métodos que utilizan. Este es un hecho que, sin duda, está influyendo sobre sus propias expectativas de eficacia y en este sentido, sería positivo que se revisara dicho aspecto, con el objetivo de encontrar métodos de análisis y estrategias concretas y prácticas, que permitieran dar una solución más eficaz tanto a los problemas de motivación como de control del comportamiento de los alumnos.

Programaciones

En este aspecto, existen varias situaciones en el centro, según el profesor, los niveles o los ciclos: van desde la ausencia total de programaciones escritas a la realización de una programación general para el nivel o el ciclo. En general, parece que los profesores no creen necesario elaborar y revisar continua y sistemáticamente estas programaciones escritas. Parece que hacen esto, a veces porque se guían exclusivamente por libros de texto o por los programas renovados y otras porque incluso piensan que hacer tales programaciones les llevaría a frustraciones mayores, en caso de que sus alumnos no progresaran, según los objetivos previstos. Aunque no se hacen programaciones escritas, se realizan unas reuniones no siempre suficientemente sistemáticas, por ciclo o nivel, semanal o

quincenalmente, en las que se comenta verbalmente y se ponen de acuerdo los profesores, sobre algunos de los aspectos del programa: actividades de aprendizaje, materiales, temporalización de los objetivos... Podría ser positivo plantearse también en estas reuniones la pertinencia o no de los objetivos, así como su operativización y adaptación a las necesidades de los niños del aula (incluidos los integrados), ya que, éste es un punto muy importante, las programaciones de los "niños de integración", las realizan casi exclusivamente los profesores de apoyo, bien individualmente o bien entre ellos.

Para poder realizar este tipo de trabajo y atender las necesidades que se plantean en el aula, sería necesario que estas revisiones y programaciones se hicieran conjuntamente entre profesores tutores y de apoyo, así como en caso necesario, con otras personas relacionadas con la educación de esos niños.

Contactos con los padres

En la actualidad sólo se hace una reunión colectiva con los padres, a principios de curso y en algunos casos al final (con la excepción del grupo de padres con el que trabaja el equipo de apoyo). Los contactos individuales con los padres son esporádicos y no sistemáticos, obedeciendo, en general, a razones de problemas de aprendizaje o de conducta y a fin de informar a los padres o para que estos tomen alguna medida al respecto. En este sentido es muy positivo el aumento de coordinación entre profesor de apoyo y tutor a la hora de establecer estos contactos.

Las relaciones con los padres no son fáciles, según las apreciaciones de los profesores, por su bajo nivel socio-cultural, exceso de trabajo, desinterés... Los padres espontáneamente no van mucho por el colegio y cuando lo hacen es para protestar de algo.

Materiales

Como instrumento esencial de enseñanza se utilizan habitualmente libros de texto o de fichas. En algunos casos se utilizan como complemento fichas o notas elaboradas especialmente por el profesor. Dentro de las aulas existe muy poco material de consulta, juegos, cuentos, material manipulativo... El material fungible

lo tiene que comprar cada niño, aunque en aquellos casos en que la situación económica de la familia no lo permite, se suple con la dotación del colegio. Para aquellos niños que no tienen libro se lo fotocopian en el centro. Se ha observado que el que los niños compartan el material en grupo, con los que se sientan en la mesa es una alternativa positiva. Los materiales comunes del centro, como material de laboratorio, audiovisuales, psicomotricidad y biblioteca están infrautilizados así como el material que "se llama de integración". Respecto a este último, de hecho son casi exclusivamente los profesores de apoyo los que lo utilizan y preferentemente con los niños que se llaman de integración. Esto parece deberse a falta de acuerdo sobre los criterios que deberían regular el uso de este material y a falta de coordinación entre profesores, así como a una falta de ajuste de horarios.

Actividades

Dentro de las actividades del aula, en general se concede una importancia especial al trabajo individual de los alumnos (a través de sus fichas) sobre todo para las áreas de matemáticas y lenguaje. El trabajo en grupo, aunque se plantea en todas las áreas, es más frecuente en experiencias, expresión plástica, al terminar una tarea... Por otra parte, ese trabajo en grupo no pasa muchas veces de ser una mera agrupación física ya que se observa una falta de estructura, tanto en el reparto de tareas como en la integración de las mismas. Habitualmente, tanto las actividades como la forma de realizarlas son propuestas por el profesor. En algunas ocasiones, se cuenta con las preferencias de los alumnos para orientar la elección de las tareas, al igual que en determinados períodos de tiempo los alumnos pueden elegir libremente qué hacer entre actividades previamente fijadas o lo que deseen. Se pueden valorar también como positivas las situaciones en que se permite una mayor autonomía a los alumnos, así como los casos en que se les otorga responsabilidades en el aula.

Cuando un alumno no termina la tarea en el tiempo previsto se suele insistir para que la terminen en otros momentos (recreo, casa...) o mientras el resto hace otras cosas, como castigo o con la finalidad de reforzar aprendizajes. En general, se acepta que los alumnos no realicen el mismo tipo de actividad en un momento

dado o incluso que los niños de integración estén inactivos si el profesor de apoyo no está con ellos y no pueden realizar la misma actividad que el resto de sus compañeros. A veces esto está determinado más por las circunstancias que por un acuerdo (entre el profesor tutor y el de apoyo) de que esto sea lo más adecuado y necesario, sobre todo en los casos llamados de integración. Por último, las actividades de aprendizaje incluyen en algunos casos salidas, excursiones y albergues de verano, aunque algunas veces su planteamiento es poco realista y no se pueden llevar a la práctica (visita al zoo, teatro...). Todo lo que se refiere a actividades extraescolares se puede considerar muy positivo, en la medida que incluya y estén claros los objetivos educativos que se pretenden con las mismas.

Evaluación

Respecto a este punto, en general cada profesor realiza la evaluación de los alumnos de los que se siente responsable. Es decir, los profesores de apoyo evalúan a los niños de integración y los profesores tutores al resto del aula, lo que denota de nuevo la falta de coordinación y colaboración a la que hemos aludido repetidas veces. En general, los criterios de evaluación son distintos: el profesor de apoyo tiende a evaluar al niño en base a los objetivos que se había planteado con él y el progreso que ha realizado y los profesores tutores tiende a tomar como criterio de evaluación la consecución de los objetivos mínimos del nivel y la media de la clase. No parece que se evalúen de forma sistemática otros factores o elementos, más allá del propio niño, sobre todo cuando no se aprecia un progreso adecuado en éste.

Con respecto a quién decide la promoción del alumno, existen contradicciones entre lo que perciben profesores tutores y de apoyo. En este momento son estos últimos junto con el equipo psicopedagógico de la zona, los responsables de la promoción de los alumnos de integración.

Todos los profesores realizan la evaluación de forma individual y más o menos continua de los trabajos de los alumnos, calificando estos con "Bien", "Mal" o "Regular". Utilizan cuaderno de notas para cada alumno, donde se refleja si progresan o no en cada una de las áreas. Además, en algunos casos, el profesor tiene en cuen-

ta el esfuerzo realizado por el alumno según su capacidad. Los resultados de la evaluación se entregan a los padres y en algunos casos se comenta con ellos. Algunos profesores comentan con los alumnos los resultados de sus trabajos, aunque no es una práctica habitual que se considere necesaria.

La forma de evaluación varía según la organización elegida por el nivel o el ciclo. Cuando cada profesor es el encargado de un área de aprendizaje del ciclo y además de una tutoría, se hacen reuniones de evaluación más formales periódicamente y de forma más conjunta. Cuando el nivel tiene una organización de "grupos homogéneos" y dos profesores trabajan en la misma clase, la evaluación se hace conjunta entre los profesores del nivel, de una manera más continuada y por lo tanto más informal. Sin embargo, también se hacen controles iguales para ambos grupos, que permitan decidir el cambio de alumnos de un grupo a otro.

6.2.2 Adaptaciones Curriculares

Como se ha señalado anteriormente el plan de centro no recoge estos principios y en este sentido, éstas son cuestiones que se resuelven mayoritariamente a nivel individual, con la consiguiente falta de criterio común y variabilidad de las decisiones entre profesores. Dentro de esta variabilidad es importante señalar la existencia de profesores, sobre todo de los ciclos superiores, que incluso vendrían a rechazar más o menos este principio, en la medida que sostienen que los alumnos que lleguen a sus aulas deben traer los "mínimos" aceptados para la mayoría, algo que puede desencadenar conflictos muy serios a la hora de tratar la promoción de los alumnos con necesidades educativas especiales más permanentes.

Los responsables de las adaptaciones curriculares necesarias deberían ser, en conjunto, los profesores tutores, de apoyo y cualquier especialista implicado en el trabajo con los alumnos a quienes van dirigidas.

En el caso que nos ocupa, dado que la responsabilidad sobre los niños está diferenciada, las adaptaciones más significativas las realizan los profesores de apoyo para los niños de integración (en realidad son los programas que se han comentado en el apartado de "Programación"). Esta concepción acerca de las funciones del profesor de apoyo (por parte de los mismos), ocasionó conflictos

en años anteriores, por no coincidir con la opinión de los profesores tutores, y en la actualidad, aunque parece solucionado en la práctica, no está del todo definido y continúa, en buena medida "latente".

Los problemas surgieron sobre todo, cuando en el aula el profesor tutor detectaba otros niños con problemas semejantes, mayores o menores, que los de los niños de integración. Los profesores tutores demandan ayuda, para estos casos, al de apoyo. La situación que se da actualmente al respecto es que los profesores de apoyo también pueden trabajar con alguno de estos niños con problemas, aunque no se les llame de integración, siempre que les quede tiempo, tras haber priorizado su labor con los niños de integración. Por lo tanto, además de los P.D.I. (para los de integración), adaptan fichas, recomiendan libros de texto de nivel inferior, en algunos casos dejan material de los niños de integración. . . si bien, todo esto se realiza dentro de un marco informal, poco definido y no sistemático.

Las adaptaciones que realiza el profesor de apoyo, a las que hacemos referencia son: Priorización de objetivos académicos sobre los sociales, Adaptación de materiales, Eliminación de objetivos. Los profesores tutores, también realizan adaptaciones curriculares, aunque éstas son menos significativas y no tienen como criterio los niños de integración. Estas afectan a los elementos de desarrollo del currículum: adaptación del material escrito, cambios de agrupamiento de los alumnos, más atención individual y cambios en los objetivos.

En cualquiera de los casos, las adaptaciones se realizan en base al nivel del niño (necesidades individuales), obtenido a partir de la evaluación que realiza el equipo psicopedagógico (cuando es posible) y los objetivos de nivel señalados en los programas renovados y los objetivos mínimos seleccionados por el tutor. Si bien esto es adecuado, sería conveniente revisar el proceso completo de adaptaciones curriculares, ya que éstas deben realizarse siempre que un sujeto o grupo de sujetos, aunque no sean integrados, presenten unas necesidades específicas con respecto a su grupo de referencia y no tengan respuesta en el programa ordinario tal cual. Cuanto más se adecue de entrada el currículum oficial a la realidad del centro, menos frecuentes y necesarias serán las adaptaciones individuales o de grupo. Se trataría de dar una respuesta común y a la

vez diferenciada, con unos mínimos básicos y comunes para todos y unos "máximos" variados y diferenciados, que den respuesta a diferentes necesidades, intereses y posibilidades.

6.3 SISTEMA 3: PROFESORADO

A nuestro juicio, nos parece esencial, destacar que cada profesional del centro tiene un concepto propio acerca de lo que es la integración y lo que se pretende con el programa del Ministerio. Las ideas al respecto no coinciden entre los miembros del colegio, salvo en grupos reducidos. Por la forma de expresarse de los profesores y por sus opiniones, parece que se ha sustituido el término "niño deficiente, sordo, parálítico...", en definitiva, tradicionalmente "niño de educación especial", por el término "niño de integración", sin replantearse en toda su amplitud esta definición y en consecuencia, sin entender el carácter "interactivo" del nuevo término de "alumnos con necesidades educativas especiales". Por otro lado, parece que tampoco están del todo claros los objetivos a conseguir con el programa de integración: objetivos de integración social versus educativa, un punto fundamental a la hora de vertebrar un currículum apropiado para estos alumnos.

Esta cuestión está subyacente y, por lo tanto, determina muchos de los conflictos que han ido surgiendo, al plantearse distintos aspectos del funcionamiento del centro, a partir de su adscripción al proyecto de integración.

Esta concepción, un tanto restringida, de la "integración", se relaciona con una escasa información sobre el tema en general, también percibido así por los profesores, como con la falta de experiencia y formación de los mismos en este campo. En este sentido, son casi exclusivamente los profesores de apoyo los que han trabajado en educación especial y tienen formación al respecto, lo cual influyó en que el resto de los profesores pensaran que éstos tendrían información y formación suficiente para organizar el plan de integración en el centro. Por lo tanto, ante este desconocimiento y falta de pautas "oficiales" que lo guiaran, se fue implantando un modelo de funcionamiento y de organización, que seguía planteamientos más propios de la situación de aulas de educación especial en un centro ordinario.

6.3.1 Formación y Experiencia

Según los datos, la mayoría de los profesores tutores, no tienen formación en educación especial, ni experiencia, aunque sí con niños difíciles “que siempre hay en los cursos”. En tanto en cuanto, éstos se plantean conseguir objetivos académicos con los niños de integración, valoran como insuficiente la formación que tienen y que han recibido por parte de la administración, sobre deficiencias específicas. Aunque no se concreta en demandas formales, considerarían necesaria una mayor formación en estos aspectos y que ésta fuera lo suficientemente práctica, de manera que les permitiera hacer frente a los problemas concretos que se les plantean en el aula. Cuando el profesor prioriza el objetivo de la integración social del niño (muchas veces entendida como aceptación social por parte de los demás), valora como suficiente la formación que tiene. Y por ello, esta situación, hace que en la práctica se repartan las responsabilidades sobre los niños con necesidades educativas, más que compartirlas.

6.3.2 Actitudes y Expectativas hacia la integración

Las actitudes y expectativas de los profesores hacia la integración y el proyecto en sí, también están muy influidas por la concepción que se tiene acerca de la misma. En general, los profesores afirman tener actitudes favorables a la integración, aunque éstas se refieren más al aspecto social que al académico. En estos casos las expectativas sobre los resultados del programa de integración son positivas, ya que las exigencias que se hacen al mismo son bajas y por lo tanto es relativamente fácil que se cumplan.

No existe un rechazo frontal, ni mucho menos, al programa de integración y de hecho se podría hablar de una actitud positiva hacia este programa. Sin embargo y en la medida en la que ésta no ha sido suficientemente matizada y analizada, persiste el típico planteamiento de una actitud positiva “en teoría”.

6.4 SISTEMA 4: NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS

En este centro, se da un alto índice de alumnos con problemas de conducta y con dificultades de aprendizaje, procedentes, en gran parte de ambientes familiares desfavorables. Al crearse el centro, se acogió a un gran número de niños de la zona, que tenían problemas de fracaso escolar, ya que la imagen que había y que sigue habiendo sobre el colegio, parece ser la de "un centro para niños conflictivos", lo que aún se reforzó más cuando el centro se acogió al programa de integración. Este hecho supone que las necesidades educativas especiales no están restringidas a las que plantean los "alumnos de integración", sino que también existían en otros alumnos que ya estaban en el centro. La ratio de niños con problemas por aula, en realidad está incrementada. Estas necesidades son semejantes en muchos casos, sean alumnos considerados de integración o no, e incluso a veces mayores. Por una falta de reflexión y de consenso sobre este punto, las necesidades de los alumnos no se atienden y contemplan desde un planteamiento global de centro.

Por otro lado, la integración que se propone en el colegio es inespecífica, cualquier tipo de dificultad, si bien en la práctica la mayoría de los alumnos presentan problemas de aprendizaje, más o menos severos, problemas de comportamiento, más o menos graves, y dos casos con problemas motóricos. En este sentido, y por la experiencia de estos tres años, muchos de los profesores serían partidarios de que, existiendo varios colegios de integración en la zona, cada uno pudiera irse especializando en uno o dos tipos de problemas específicos. Piensan que esta situación rentabilizaría los esfuerzos de formación del profesorado y permitiría sacar mayor partido de la experiencia adquirida.

Para satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos, tanto por el gran número de niños que las plantean como por su diversidad, parece preciso que el centro y los profesores realizaran unas adaptaciones más significativas y profundas, tanto a nivel de organización y funcionamiento del centro, como del ambiente inmediato de aprendizaje. De todas maneras, en el centro se evalúan resultados positivos en los alumnos para los que se han realizado algún tipo de adaptación, las cuales sería importan-

te revisar y evaluar, pero aunque este proceso de adaptación ha comenzado, aún no parece suficientemente desarrollado.

6.5 MODALIDAD DE INTEGRACION

Según los datos, los profesores de apoyo trabajan directamente con los alumnos, de forma individual, durante períodos de tiempo distintos para cada niño según las necesidades que plantea y en distintos momentos de la jornada escolar según las edades. Las áreas en las que se apoya al niño son las consideradas básicas dentro del nivel en el que éste se encuentra, y que además suelen ser en las que presentan más dificultades.

Al comienzo de la experiencia, los profesores de apoyo, trabajaban directamente sólo con los "niños de integración", esto ocasionó conflictos ya que los profesores tutores opinaban que también deberían apoyar a otros niños que presentaban necesidades parecidas. Actualmente los profesores de apoyo trabajan también con algunos de estos casos, en la medida en que tienen tiempo para ello, pero siguen apoyando individualmente a los niños más que al tutor. En cuanto al lugar en el que se realizan estos apoyos, también ha sido un tema conflictivo y que se ha modificado. En un principio, había casos en los que se sacaba al niño del aula para trabajar con él. La valoración de los resultados, por parte del tutor, fue que si bien éstos eran positivos en cuanto a los aprendizajes realizados, suponía una pérdida de adaptación al grupo. En la actualidad todos los apoyos se realizan dentro del aula, tratándose de ajustar las tareas que quieren trabajar y el área que se da en la clase en ese momento. Esto supone una difícil coordinación de horarios y en la práctica, en muchas ocasiones, no coinciden las actividades. Este cambio, por lo tanto, introduce la necesidad de modificar otros aspectos del ambiente inmediato de aprendizaje (tanto de los procesos instruccionales como de las adaptaciones curriculares), a fin de obtener un óptimo rendimiento del mismo.

El trabajo de los profesores de apoyo consiste fundamentalmente en el apoyo directo a los niños y en la preparación de material pedagógico (fichas y materiales). No implica orientación y apoyo al tutor de forma sistemática y con períodos de tiempo reservados para ellos, de hecho la coordinación, según perciben todos es escasa .

La forma de organizar el trabajo directo con los niños de integración, es algo que también ha variado a lo largo de la experiencia, a petición de los tutores. Al principio, existían dos profesores de apoyo en el centro y se encargaban conjuntamente de los mismos niveles, cada uno de unos niños. Según ellos, esto les permitía programar juntos e intercambiar opiniones sobre todos los niños de una forma más fácil. Al incorporarse este año un tercer profesor de apoyo y haber cursos de integración hasta 3º de E.G.B., los tutores pensaron que el que cada profesor de apoyo se encargara de un ciclo facilitaría la coordinación entre ambos (teniendo en cuenta además la nueva organización de ciclo inicial y 3º), por lo tanto, actualmente hay un profesor de apoyo para Preescolar, otro para 1º de E.G.B. (ya que en este curso hay 4 niños de integración) y otro para 2º y 3º de E.G.B.

Otro servicio de apoyo que puede recibir el niño en el centro es el de logopedia. Este servicio funciona de modo independiente dentro del centro. El logopeda trabaja directamente con los niños que presentan problemas específicos de lenguaje, en un aula habilitada a este fin. Atiende a 21 niños, de forma individual a los dos casos que presentan deficiencia motórica y al resto de forma grupal, fundamentalmente por razones circunstanciales de falta de tiempo, ya que considera que algunos de estos niños podrían beneficiarse más de la atención individualizada. Aunque los casos que atiende llegan por demandas de los tutores, parece existir poca comunicación posterior entre ambos para seguimiento de la evolución de los niños o para trabajo de orientación del logopeda al tutor.

6.6 RESULTADOS DE LA EJECUCION DEL PROGRAMA DE TRABAJO CON LOS ALUMNOS INTEGRADOS

En nuestro caso las variables del ambiente inmediato de aprendizaje y de profesor son las que se relacionan de una forma más significativa con el resultado de los aprendizajes de los alumnos. Estas variables son determinantes para la aplicación del programa de integración ya que no existe un proyecto educativo claro y definido, el acuerdo sobre la adscripción al programa fue polémico y los recursos eran escasos.

Los profesores valoran en general, cuando tienen o han tenido alumnos de integración, los resultados en cuanto a "integración social" como positivos, pero tal vez este juicio no está basado en elementos lo suficientemente objetivos, como para que todo el mundo pueda hacer la misma valoración de esos resultados. Según los datos de las observaciones de recreo, parece haber un alto nivel de agresividad en todos los alumnos. Los niños llamados de integración, aunque reciban atención por parte de los otros alumnos, parece más debida a la curiosidad que suscitan o a sobreprotección, que a una aceptación y comprensión de lo que ocurre. Uno de los resultados positivos del programa, que también es valorado así por los padres, es la participación de los niños integrados en las actividades colectivas extraescolares que desarrolla el centro, lo cual supone favorecer su proceso de socialización.

En el aspecto de aprendizajes escolares o de adquisición de contenidos académicos, llama la atención el hecho de que hay un gran número de niños que han repetido. En la medida que el logro de este tipo de objetivos pueden preocupar más a los profesores de apoyo y que son éstos los que toman la decisión respecto a la promoción o no del niño, parece que los niños, aunque mejoran, no lo hacen en la medida suficiente o con el ritmo adecuado, como para conseguir los objetivos propios del nivel que han cursado.

A nuestro juicio, y según nuestras hipótesis caben dos posibles explicaciones de este hecho. Por una parte, que el nivel y el grado de especificidad de las necesidades de los niños fuera muy acusado, o bien que los procesos instruccionales y las adaptaciones que se hacen en el centro no son suficientes o adecuadas, según los tipos de déficit que tienen los niños o las necesidades educativas que plantean. Posiblemente estén influyendo los dos aspectos, pero en el que se puede incidir más fácilmente en la actualidad y según la decisión que ha tomado la mayoría del claustro de continuar con el programa de integración, sería en el segundo. Es decir, en las dimensiones relativas al ambiente inmediato de aprendizaje y adaptaciones curriculares y, en la medida en que se valore pertinente por el claustro, revisar y definir más algunos de los aspectos de proyecto educativo (plan de centro) o de la estructura y funcionamiento del centro.

6.7 SISTEMA 5: FAMILIA

En el momento de la adscripción del centro al proyecto, parece que hubo algunos enfrentamientos dentro del Consejo Escolar, entre los padres y el centro debidos a que los padres no estaban de acuerdo con dicha adscripción.

Según las entrevistas con ellos, existía la idea de que el colegio iba a saturarse de “niños de Educación Especial” y por lo tanto desencadenaba temores sobre las consecuencias negativas que esto podía suponer para sus hijos. Esto hace pensar que las actitudes ante el proyecto no eran muy positivas. Parece que a lo largo de la experiencia se han ido suavizando las posturas, en la medida en que los padres no ven afectados los resultados de sus hijos. En este sentido, precisamente, los padres de “niños de integración” y padres de otros niños con dificultades, valoran positivamente el trabajo del colegio y los resultados de sus hijos y se sienten beneficiados con el proyecto.

Por lo tanto, en la medida en que las expectativas de los padres, en general eran bajas y negativas, los resultados han permitido modificarlas o satisfacerlas, haciendo que las actitudes hacia el proyecto sean más positivas y disminuyan las reticencias iniciales, al menos en parte.

6.8 VALORACION FINAL

A nuestro juicio, la participación del centro en el programa de integración ha contribuido de forma decisiva a agudizar tensiones y enfrentamientos entre posturas confrontadas. A la luz de nuestro modelo teórico, se puede deducir que en la medida en que los conflictos se vayan solucionando y que las posturas personales se aproximen entre sí, la integración de niños con dificultades o la incorporación al “Programa de Integración”, podrá servir como elemento dinamizador de la organización y funcionamiento del centro.

Como resultado de la evaluación del centro, nos parece importante destacar que sería provechoso revisar las siguientes cuestiones:

- El concepto de “niño de integración” es un tanto restringido

y no parece implicar la idea de necesidades educativas especiales como un continuo en el que cada niño se sitúa según el resultado de un producto que viene dado por las características individuales del alumno y el contexto educativo en el que se desarrolla.

- Los objetivos a conseguir con el programa de integración no están claros a nivel de centro y además son un tanto limitados o parciales; se hace referencia más a los aspectos sociales que a un proceso más global de aprendizaje.
- Existen muchos problemas de organización y funcionamiento, sobre todo en cuanto a la definición de la función del profesor de apoyo y de los tutores sobre su trabajo con los alumnos, que no parece suficientemente amplia, flexible, ni adecuada, y esto conduce a que las responsabilidades sobre los niños no estén adecuadamente repartidas.
- Parece que no se toman medidas para resolver los conflictos que surgen, o bien éstas no son suficientemente eficaces. En este sentido las reuniones del claustro, tal y como se llevan a cabo, no permiten tomar decisiones que luego se pongan en práctica.
- Los recursos materiales y humanos de los que dispone el centro, están infrautilizados.

En este sentido, es de señalar que los profesores del centro demandan a la Administración unas pautas directrices más claras y concretas que las que se han dado hasta el momento que les permitieran tomar decisiones y elaborar un proyecto y plan de centro. Si bien éste no es el único problema existente, lo cierto es que la elaboración de un proyecto educativo es un proceso complejo que se hace aún más difícil en centros poco estructurados o con conflictos, en los que parece fundamental que este proceso no tenga que surgir de una forma totalmente espontánea.

Acotaciones de los profesores del centro a este informe

En este apartado se recogen las puntualizaciones que hicieron los profesores del centro, en la reunión que tuvo lugar con objeto de devolverles los resultados del análisis a través del presente informe.

- La disposición de los alumnos en el aula parece estar en función de facilitar el trabajo de los profesores de apoyo con los niños de integración, más que de otros planteamientos pedagógicos. (En “Comunicación y organización en el grupo-clase”.)
- En preescolar, existe una mayor coordinación entre el profesor de apoyo y los profesores tutores a la hora de elaborar las programaciones generales de aula y de niños de integración. En este segundo caso, incluso los tutores asumen por sí mismos la tarea de programar. (En “Programaciones”.)
- En preescolar, los niños de integración suelen hacer lo mismo que sus compañeros y no se da la situación de que estén inactivos por no encontrarse el profesor de apoyo con ellos. Esto es debido, según los propios tutores, a que en general los niños pueden seguir los objetivos de preescolar como el resto de sus compañeros. (En “Actividades”.)
- En preescolar, los profesores tutores también realizan la evaluación de los niños de integración, bien solos o con el profesor de apoyo. (En “Evaluación”.)

CAPITULO 7

INFORME DEL ANALISIS CUALITATIVO DE UN CENTRO DEL TIPO 3: "TETUAN"

7.1 SISTEMA 1: CENTRO

7.1.1 Adscripción al Programa de Integración, naturaleza y variedad de Recursos y nivel de Experiencia previa

A partir de que en 1985, el Ministerio de Educación y Ciencia decidiera crear en esta localidad un nuevo centro, que además llevara a cabo la experiencia de integración, un grupo de profesores que ya se conocían, procedentes de otros centros, se reunieron e interesados por el tema, decidieron elaborar y presentar un proyecto. A este grupo se le fueron añadiendo otros profesores de la zona que ya conocía, algún miembro del grupo inicial. Al unirse todos ellos para solicitar la integración, el acuerdo entre todos fue unánime. De hecho, el proyecto, de cuya redacción se encargó un pequeño número de personas, y que por premuras de tiempo no hubo opción a discutir entre todos en profundidad, fue aprobado por todo el grupo en general. Si bien la razón inicial para adscribirse al proyecto era una filosofía educativa integradora, muchos profesores señalan que el hecho de que fuera un centro de nueva creación, céntrico y que les permitiera salir de sus colegios, en los que en algunos casos no se sentían a gusto, también tuvo su influencia.

El Ministerio aprobó su proyecto; sin embargo, hubo cierta resistencia por parte de la antigua inspectora de la zona, que se tradujo en una apertura indiscriminada de la matrícula, por lo que se crearon cuatro líneas en cada uno de los preescolares. Este problema se sigue arrastrando, y tiene como consecuencias inmediatas, el gran número de niños de integración y la difícil organización de los espacios del centro, y su reconversión en aulas.

Por otro lado, entre los problemas derivados del hecho de ser un centro de nueva creación, está el que tuvieron que compartir el edificio con otro colegio durante los dos primeros cursos, en jornada continua. Esto conllevó especiales problemas a la hora de organizar el aula, teniendo que amoldarse mutuamente los profesores de ambos colegios.

Otro problema fue que no contaban con ningún tipo de recursos previos, y el material fue llegando poco a poco y con retraso. Actualmente, y aunque algunos profesores piensan que siempre puede haber más, en general los perciben como suficientes, y las principales quejas giran en torno a materiales específicos para los deficientes motóricos, y algún material de tipo lúdico para ciclo inicial y medio, ya que éste se suele quedar en preescolar. Por otra parte, tienen establecida una especie de "cooperativa" de tal forma que los padres de alumnos aportan una cantidad a principio de curso, y los profesores tutores adquieren para su aula el material que necesiten (pinturas, cuentos, algún puzzle, etc.).

En lo que se refiere a otros compromisos del M.E.C., se valora muy positivamente que algunos de ellos se hayan cumplido: así, hay un máximo de 25 alumnos por aula en la mayor parte de los cursos donde hay integración, estando dos de ellos acogidos a la experiencia. Además, a través del director ha habido una movilización para reducir aún más la ratio del aula, como también la hubo para que se cumpliera en todos los casos, la estabilidad del profesorado el año pasado.

Un aspecto que causa insatisfacción es el hecho de que no se hayan eliminado las barreras arquitectónicas del centro, de lo que se derivan ciertas dificultades agravadas por la ausencia de cuidadores.

Pero es quizás, en el tema de la formación del profesorado donde menos satisfechos se sienten. Sin embargo, señalan que el C.E.P. se ocupa especialmente de ellos satisfaciendo sus deman-

das en cuanto a cursos de interés, etc. Asimismo, casi todos los profesores de ciclo inicial han formado un "grupo de integración" subvencionado por el propio C.E.P., y otro grupo sigue un curso con el Equipo Multiprofesional, sobre modificación de conducta. A pesar de todo desearían más ofertas de formación por parte del Ministerio, que fueran más específicas y asequibles sobre todo, en cuanto a lugar.

En cuanto a los recursos humanos, desde este curso cuentan con otro profesor de apoyo más, siendo tres personas las que se distribuyen la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, además de un logopeda. Sin embargo, la valoración de insuficiente es casi unánime, debido al gran número de niños considerados de integración -28 en total- y a la diversidad de sus problemas. Una de las principales carencias de las que se quejan, y que han solicitado les solucionen, es como hemos dicho, de cuidadores, especialmente para los paralíticos cerebrales, que deben ser trasladados por los profesores tutores, con la consiguiente pérdida de tiempo y confusión de su papel. Además, se vería positivo que otras necesidades de los niños encontraran su respuesta en el propio centro, a través de un fisioterapeuta, o de especialistas en terapias de conducta, evitando que los niños tuvieran que desplazarse, y perder más horas de clase. En cuanto a la atención del equipo multiprofesional, realizan preferentemente las labores de diagnóstico y seguimiento de los alumnos integrados, y de aquellos que los profesores solicitan. En general, a todos los profesores les gustaría que el equipo pudiera pasar más horas en el centro, brindándoles apoyo y orientaciones más continuas.

7.1.2 Proyecto Educativo: Línea Educativa y Estructura y Funcionamiento del centro

Se revisaron los planes de centro de 1985-86, 86-87 y 87-88 así como el proyecto de integración por el que se inició la experiencia, y la memoria de integración del curso 86-87. Es de señalar que toda esta documentación está bien elaborada y presentada.

Nos vamos a centrar en los dos grandes aspectos que definen un proyecto educativo: línea educativa y estructura y funcionamiento.

Línea Educativa: Diseño

Objetivos

En todos los planes de centro, aparecen detallados una serie de objetivos generales que hacen referencia no sólo a la adquisición de habilidades instrumentales, sino también al desarrollo integral del alumno (“desarrollo de la personalidad”, “respeto de los derechos y libertades”, etc.).

Asimismo, en las programaciones por ciclos y por niveles se concretan determinados objetivos aunque se aprecian diferencias: algunas se limitan a objetivos referidos al área instrumental, mientras que otras no incluyen sólo el plano instructivo sino también el plano educativo y formativo, detallando incluso estrategias para la consecución de tales objetivos. Estas últimas corresponden al ciclo inicial y a los niveles de preescolar. Por lo tanto, varían en cuanto a la concreción, especificación y temporalización de los objetivos. En la práctica, partiendo de las programaciones anuales, los profesores de cada nivel reunidos programan semanal o quincenalmente los contenidos y las actividades, estando implícitos los aspectos que definen una educación integral.

Todos los objetivos y los criterios han sido consensuados por profesores, padres, alumnos y administración, al elaborar el plan del centro, que tuvo que ser aprobado por el Consejo Escolar los últimos dos años. Existe el acuerdo de dar prioridad a los objetivos generales propuestos, a los que se debe supeditar la programación, recuperación y metodología, y en general toda la actividad escolar.

Observamos una evolución positiva entre el primer plan de centro elaborado y los dos restantes: por un lado, los objetivos de estos dos últimos años ya son generales para todo el centro con independencia, aunque esté implícita, del hecho de que haya integración, que era la pauta que marcaba los del primer año. Por otro lado, los objetivos generales del centro han sido consensuados no sólo por los profesores, sino también por padres, alumnos y administración.

Grado de concreción de la orientación y de los medios de aprendizaje

Se aprecia en los planes de centro una metodología bastante definida y especificada: hay criterios metodológicos que, aun siendo de índole general, apuntan hacia la utilización de unas determinadas técnicas didácticas (observación, medios audiovisuales, etc.). Asimismo, en las programaciones por ciclos y niveles viene siempre detallada la metodología a utilizar de forma global.

Esta metodología es asumida por todos los profesores y está implícita en su trabajo. Por ello, está acordado que aunque cada área, ciclo o nivel tenga la suya propia, siempre estará subordinada a la metodología general consensuada previamente. Observamos que en los dos últimos cursos la metodología se ha ido elaborando y concretando más, permaneciendo el acuerdo en cuanto a criterios metodológicos generales, con algunas innovaciones por parte de algunos grupos de profesores de nivel del centro.

Consideración de las posibilidades reales de los alumnos y necesidades especiales

Los planes de centro están impregnados por la idea de que es muy importante conocer al niño y su problemática, y en función de sus necesidades, ir avanzando en la práctica de su programación. Por ello se recogen vías para tratar las dificultades de los niños, procedimientos de recuperación, criterios de promoción, y se da mucha importancia a las conversaciones con los padres para conocer el ambiente familiar del niño. En la práctica, este acuerdo generalizado se plasma en que los profesores se esfuerzan por tener un conocimiento continuado de los alumnos, y se consultan unos a otros con el fin de compartir soluciones.

Este tema era considerado importante y está implícito en el planteamiento de centro desde el primer año, sobre todo en cuanto a las necesidades de los niños de integración. Esto conlleva el plantearse la necesidad de realizar adaptaciones, por ejemplo en las condiciones físicas de la escuela, reivindicando la eliminación de barreras arquitectónicas. Otras adaptaciones hacen referencia a la propia organización del centro (departamento de orientación del que hablaremos a continuación, etc.).

Orientación escolar y personal de los alumnos

El hecho de considerar las posibilidades reales y necesidades especiales de los alumnos, conduce a dar una especial importancia a la orientación personal de los niños. Así, en el proyecto de integración inicial se da un papel destacado al departamento de orientación por su importancia en la integración, y tiene como una de sus funciones la orientación individualizada a todos aquellos alumnos que presenten problemas, que bien obstaculicen su proceso de aprendizaje o su integración social en el aula. Otra de sus funciones, es la orientación escolar y profesional de los alumnos: pasan unas pruebas de orientación vocacional a los alumnos de 8º de E.G.B.

Para tratar la orientación escolar de los alumnos, el centro se ha planteado llevar a cabo una recuperación simultánea al proceso de aprendizaje, como ayuda para resolver los problemas de estudio. Subrayan el hecho de que dentro del tiempo disponible, se les dará una atención individualizada.

Aunque está patente en el ánimo de todos los profesores la importancia de la orientación de los alumnos, los resultados no han alcanzado el nivel de satisfacción que esperaban. En la memoria del 86/87 se recogen los objetivos y los resultados del Departamento de Orientación: llegaron a crear un modelo teórico de orientación para el centro y a elaborar parcialmente un centro de recursos, pero no han conseguido por falta de tiempo, establecer un plan concreto de centro que potencie la orientación individual y la acción tutorial. Este último curso, algunos profesores sienten un cierto fracaso de este Departamento, ya que ha ido pasando el tiempo y no se ha logrado alcanzar todos sus objetivos. A lo largo de estos tres años, la dedicación ha sido cada vez menor, las reuniones menos frecuentes y la efectividad en general ha disminuido. Sin embargo, para el próximo curso han solicitado la figura de orientador, como persona que dirigiría este Departamento, y le daría un nuevo impulso, con el fin de que se convirtiera en el eje fundamental de la integración, tal y como estaba contemplado en un principio.

Comunicación y organización en el grupo-clase

Este tema no está planteado como postura de centro en los documentos. Hay algunas indicaciones generales (favorecer la libre expresión del alumno, etc.) que no se concretan suficientemente en la realización práctica.

En la realidad, aunque no haya un criterio unificado de centro, algunos profesores concretan su actuación en las reuniones por niveles, en cuanto a la organización de su grupo y en cuanto a favorecer la comunicación de sus alumnos, dando importancia al trabajo en grupo, otorgando responsabilidades a sus alumnos y atendiendo sus iniciativas.

No se aprecia una evolución a lo largo de estos tres años hacia una concreción y acuerdo mayor.

Evaluación

En todos los planes de centro se especifican tanto los aspectos a evaluar (desarrollo intelectual, personalidad del alumno, integración en el grupo, actitudes, etc.) como las formas de evaluar, partiendo del principio que debe ser continua, sistemática y simultánea al proceso de aprendizaje. Se detallan una multitud de técnicas y vías: pruebas escritas, observación, entrevistas con el alumno y los padres, autoevaluación, etc.).

La importancia de la evaluación es algo compartido por todos los profesores del centro, y están de acuerdo sobre la forma de llevarla a cabo. Suelen llevar registros continuos sobre la evolución de sus alumnos. Es uno de los puntos que está bien elaborado desde el primer curso, y sigue estando asumido de la misma manera.

Línea Educativa: Implantación

Conocimiento de los valores del proyecto por parte de los profesores, y grado de participación en su elaboración y revisión

En los planes de centro, están suficientemente explicitados unos objetivos comunes, compartidos por todos los profesores, y adecuados a su realidad escolar. En general, su proyecto educativo es bastante realista y viable, aunque los profesores reconocen

que determinados aspectos no se han podido alcanzar todavía, y siguen esforzándose por conseguirlos. Cada año reelaboran su plan de centro, con la participación de todos los profesores que se reúnen por grupos para trabajar bloques parciales del proyecto; finalmente hacen una puesta en común en sesiones de claustro. Llevan el mismo procedimiento para la revisión, que se realiza a mediados de curso.

Sin embargo, el grado de profundidad de la reelaboración y revisión del proyecto varía según los puntos. Así, hay algunos aspectos del proyecto que se revisan con mayor atención, mientras que otros no se han modificado sustancialmente, por estar lo suficientemente claros en su opinión. Quizá, el primer año dio lugar a más discusiones y sesiones conjuntas, con un mayor entusiasmo que ha ido derivando en una rutina a la hora de plantearse seriamente la revisión e introducción de innovaciones en la marcha del centro. Puede existir cierto desánimo porque la labor docente en equipo exige mucha dedicación y esfuerzo; por otro lado, tienen la sensación de que las reuniones colectivas no siempre han sido efectivas por lo que, al no conseguir una cohesión total del grupo, han optado por disgregarse en pequeños grupos buscando soluciones particulares.

Relaciones con la sociedad y la familia

La importancia concedida a las relaciones con la familia y la sociedad está recogida en todos los planes de centro. Se refleja y concreta en los objetivos generales, por una parte, en cuanto a que todos los padres de los alumnos asuman el hecho de una educación integradora, y por otra, que toda la comunidad educativa (padres, profesores, alumnos y barrio) se conviertan en activos agentes de socialización. En este sentido, varios profesores señalaban como problema la ausencia de otros centros de integración en la localidad, lo que obliga a algunos niños a desplazarse desde puntos lejanos al centro dificultando su integración en el barrio.

Estructura y Funcionamiento

Gestión: Organos y funciones, toma de decisiones, coordinación, control del funcionamiento del centro y comunicación-información

Los órganos de gestión están bien definidos y aparece un organigrama en todos los planes de centro: hay un director que sigue siendo el mismo que el primer curso, un jefe de estudios desde el segundo año, un secretario y diferentes departamentos didácticos coordinados cada uno por una persona, además del departamento de orientación. Las funciones de dichos departamentos están explicitadas, no siendo así las del director y jefe de estudios, aunque en la práctica sí parecen estar claras. En algunos momentos, los profesores pueden sentir como excesiva la función del director en cuanto a las relaciones con el exterior, y por ello encontrarse poco representados. Esto puede influir en las tensiones existentes, agravadas por motivos personales, perjudicando además la efectividad de las reuniones. Estas son numerosas —demasiado para algunos— y en ellas se toman decisiones sobre asuntos generales por votación o discusión. Sin embargo, existe bastante autonomía en la toma de decisiones particulares de cada profesor en cuanto a asuntos propios de su grupo-clase (organización, actividades, etc.), y en este sentido, el director no asume en absoluto un papel autoritario.

Si bien los profesores valoran la coordinación por ciclos, en la práctica resulta muy difícil debido a la multiplicidad de líneas en cada curso. Esto lleva a un funcionamiento de coordinación por niveles, principalmente en los cursos de 1º, 2º y 3º de E.G.B. Programan de forma coordinada los objetivos y actividades, los procedimientos de trabajo y la organización de los grupos, formando lo que ellos denominan “equipos pedagógicos”, unidos también por afinidades personales. En cuanto a los Preescolares, no existe mucha coordinación, y cada profesor organiza su aula a su manera: uno trabaja por rincones, otro de forma muy individualizada con los niños, etc.

Todos los profesores del centro se coordinan a la hora de llevar a cabo alguna actividad extraordinaria (fiestas, etc.) y en cuanto a la utilización de espacios como el patio, la biblioteca, sala

de psicomotricidad, etc., debido al gran número de alumnos y la escasez de espacios disponibles.

En definitiva, la coordinación se lleva a cabo básicamente por niveles, y no en todos los cursos; de todas maneras, no queda descartada la coordinación por ciclos, aunque actualmente se reduzca a tratar de mantener unas líneas comunes de actuación, en reuniones dispersas a lo largo del curso. En cuanto a la coordinación global, a pesar de que aparentemente se discutan mucho las cosas en los claustros, no consiguen una buena coordinación, lo que les lleva en la práctica a una toma de decisiones más individualizada.

Aunque no está previsto que haya reuniones periódicas para controlar el funcionamiento del centro, cuando surge algún conflicto, los profesores se reúnen en claustro con el fin de discutirlo, y encontrar una solución aceptada por la mayoría (por ejemplo, sobre el tema de las actividades extraescolares). En cambio, no parece haber problemas de comunicación entre el profesorado, siendo ésta fluida, y convocándose reuniones cada vez que surge algún tema de interés común.

Actuación personal: relación con el alumno, implicación en el trabajo del centro y relaciones personales entre profesores

En general, todo el profesorado está de acuerdo en que es importante tratar de crear un buen ambiente y buenas relaciones con los alumnos y entre profesores. Por un lado, se preocupan por establecer una comunicación abierta con los alumnos, implicándose mucho en la calidad de su relación con ellos y exigiéndose mucho desde el punto de vista profesional. Esto, en algunos casos, les ha llevado a plantearse la conveniencia de promocionar con sus alumnos a los que ya conocían y con los que habían logrado una buena comunicación. De todas maneras, y puesto que los equipos de profesores de cada nivel están formados también por afinidades personales, existen diferencias que se reflejan en peculiares formas de trabajar y trato con los alumnos.

Por otro lado, el grado de armonía entre el profesorado es medio. Aunque el núcleo inicial de profesores que solicitó la experiencia de integración era un grupo de amigos, y en principio reinaba un clima de compañerismo, a lo largo de estos tres años

se han ido creando varios grupos dentro del centro, "enfrentados" en ocasiones por discrepancias de opinión. Así, uno de los temas precisamente que suscita más polémica es el de la adscripción del profesorado a los cursos: aunque partan de un acuerdo de claustro según el cual los profesores terminan ciclo con sus alumnos, y por haber formado un equipo pedagógico tienen preferencia para continuar con ellos, esto crea malestar en otros profesores que desearían tener cursos de integración y sólo pueden acceder cuando haya una vacante. A pesar de que existan algunos conflictos de este estilo, que en parte se pueden deber al desgaste que produce toda convivencia, el profesorado se siente en general a gusto en el centro y se percibe un interés común en llevar a buen término la experiencia de integración. Finalmente, algunos profesores participan más activamente en las labores de gestión del centro mientras otros tienen un menor grado de implicación, aunque todos asumen en principio, que el funcionamiento y la gestión del centro es algo que les incumbe.

Recursos y utilización de los mismos

Al ser un centro de reciente creación, como ya hemos dicho, todos los recursos materiales son nuevos y han ido llegando a veces con alguna tardanza. Además, el material de integración está distribuido entre los profesores de apoyo, y algunos profesores no son conscientes de su existencia.

Sin embargo, casi todos los profesores hacen buen uso de los recursos de que disponen, utilizando todos los espacios del centro (biblioteca, laboratorio, sala de psicomotricidad) y material disponible. Asimismo, muchos profesores comentan que, con el tiempo, han aprendido a utilizar los recursos de los que disponen sacándoles el máximo partido y también han ideado pequeñas estrategias para solucionar la carencia de algún material concreto.

Para la adjudicación a los cursos de los profesores tutores, en principio tratan de respetar tanto el criterio de especialización, como el de preferencias personales, intentando adecuar las personas a las funciones que desempeñan. De todas maneras, esto no siempre es posible, y como ya hemos comentado en el punto anterior ha causado ciertos conflictos, al plantearse dicha adjudicación en los claustros cada año. En cuanto a los otros cargos, en el claus-

tro se elige por votación a los candidatos que se presenten, siendo éstos poco numerosos, debido a la falta de interés generalizada por desempeñarlos. Esto puede llegar a ser un problema —en el caso del jefe de estudios y del secretario quieren abandonar su cargo para dedicarse más enteramente a su labor docente— pero hasta el momento, no han optado por una organización distinta (dirección colegiada, etc.).

Relaciones con la familia y la sociedad

Las relaciones con los padres están estructuradas y todos los profesores asumen su importancia. Tienen establecido un tiempo que dedican a las consultas que los padres quieren hacerles, que es una hora a la semana, asunto al que todos los profesores dan prioridad, ya que consideran esencial conocer la historia familiar de sus alumnos. Además se convocan a veces reuniones generales, y reuniones específicas con los padres de los niños de integración. Los padres están bien informados del funcionamiento del centro e intervienen en la toma de decisiones a través del Consejo Escolar. Asimismo, han formado una Asociación de padres, que entre otras cosas ha organizado una serie de actividades extraescolares, y los profesores incluyen como uno de sus proyectos desde el primer año, la creación de una escuela de padres, a la que este último curso se le ha dedicado menos atención por falta de tiempo.

La relación de la escuela con la sociedad también se considera importante, pero este tema no queda del todo organizado ni especificado en el funcionamiento del centro en su conjunto. Parece que se guían más por decisiones que se van tomando según la marcha del curso, decisiones que se suelen tomar entre los grupos de profesores de cada nivel.

Vamos a intentar describir las relaciones entre los elementos del primer sistema, centro, y su influencia sobre los demás sistemas, ambiente inmediato de aprendizaje, profesor y niño integrado, a partir del modelo teórico de nuestra investigación. Pretendemos ver qué incidencia tienen todas las variables del centro analizadas, sobre la actuación del equipo docente y marcha del programa de integración.

Al ser un centro de nueva creación, lógicamente éste carecía de la experiencia en integración y no contaba con la seguridad y

el afianzamiento que puede dar el tiempo y el trabajo común. A pesar de todo, esto se ha podido paliar por el hecho de que muchos profesores se conocían entre sí, e incluso algunos habían trabajado ya juntos. Si con el tiempo han ido mejorando su proyecto educativo, se puede deber de alguna manera a que partían de cero y han ido aprendiendo a contrastar en la práctica sus expectativas, y a adecuar sus propósitos a su realidad. Asimismo, tampoco tenían todos los recursos de los que actualmente disponen desde un principio y ha sido con el tiempo cuando han ido aprendiendo a utilizarlos y adecuarlos a sus necesidades, según los fueron recibiendo.

Por otra parte, el inicio del centro y de la experiencia de integración surge con un acuerdo unánime, lo que ha facilitado que determinados aspectos del proyecto educativo queden consensuados desde un principio. Igualmente, ha influido en que todos los profesores trataran de implicarse en la integración, aunque no la tuvieran en sus aulas, como lo denota el hecho de que todos formaran el departamento de orientación y se interesaran por la marcha de los niños.

El interés generalizado por la integración les ha conducido a hacer muchas demandas de formación; en comparación con otros centros, son los profesores precisamente de éste los que más cursos han recibido en el C.E.P. Por otra parte, el que hayan hecho tantas demandas puede tener que ver con su poca experiencia, siendo como es un profesorado especialmente joven; esto se ve agravado por la gran diversidad en cuanto a déficits y número de niños integrados, aspecto del que se quejan todos los profesores, ya que dificulta la formación más específica y la organización de cursos de especialización útiles para todos.

Por lo tanto, la participación en el programa de integración ha tenido una serie de repercusiones positivas en la propia dinámica del centro. Además de aumentar su inquietud por formarse mejor, y crear un departamento de orientación que surgió en su origen como consecuencia directa de la integración, también ha influido en los valores plasmados en su proyecto educativo. Si los profesores valoran el progreso de los niños integrados con respecto a sí mismos, y su adaptación al grupo lo que les ha llevado en todos los casos a hacerles promocionar con su grupo-clase, esta reflexión la han generalizado al resto del alumnado. No cabe duda de que su

contacto con la realidad de la integración ha influido en muchos de sus planteamientos educativos. Hay un aspecto del funcionamiento del centro que parece particularmente relevante a la hora de explicar los distintos estilos de enseñanza que coexisten en el centro. Se ha comentado anteriormente que muchos profesores se agruparon por niveles, teniendo en cuenta afinidades personales y formando "equipos pedagógicos" que se han mantenido más o menos estables a lo largo de estos tres años. Esto favorece que se coordinen ampliamente dentro de cada nivel, y compartan un estilo de enseñanza semejante fruto tanto de su afinidad de partida, como del contacto y trabajo en común de estos años. Este modo de coordinarse por niveles, les ha llevado por múltiples causas, a centrarse sólo en su propio nivel, con lo que se dificulta la coordinación por ciclos e interciclos. En esto pueden influir las relaciones personales, y también, como ya se ha comentado, el que en los primeros cursos haya hasta cuatro profesores por cada nivel, y les resulte costoso reunirse todos los profesores de un ciclo.

En este sentido, también se aprecia el que haya poca coordinación entre los diferentes profesores de apoyo, y que su labor no esté plenamente integrada en el proyecto educativo: así, no queda recogido en éste cual es su función y la mejor forma de trabajar con los niños. El papel del profesor de apoyo no estaba definido desde el principio y se ha ido reformulando, a partir únicamente de las decisiones tomadas entre los profesores tutores implicados y los de apoyo. Aun así, existen diferencias en las modalidades de integración adoptadas por cada uno de los profesores de apoyo, y éstas no se deben exclusivamente al propio déficit del niño. A nuestro juicio, no responden a un acuerdo de centro sino más bien a las características personales de cada profesor. De todas maneras, los profesores de apoyo que estaban en el centro desde el principio han variado su forma de trabajo, como consecuencia de su reflexión acerca de cómo responder mejor a las necesidades educativas de los niños.

Si no hay una unificación de criterios en cuanto al ambiente inmediato de aprendizaje, del que hablaremos a continuación, esto quizá se pueda deber a que el proyecto educativo no está lo suficientemente asumido por todos, o es demasiado general, y los profesores, al tener que actuar, no pueden seguir un modelo o guía que esté concretada. Esto les lleva por un lado a trabajar según

sus diferentes estilos y actitudes y por otro, tal vez, a no ser capaces de llevar a cabo sus proyectos de una manera totalmente eficaz. De todas maneras, sí que hay puntos como la evaluación, la relación con las familias, etc., en los que están muy de acuerdo, y por ello, los llevan a cabo de la misma manera. Quizá haría falta que, aunque siempre haya distintos puntos de vista, se debatieran algunos aspectos que condujeran a conclusiones sobre lo que es más práctico o eficaz.

7.2 SISTEMA 2: AMBIENTE INMEDIATO DE APRENDIZAJE

7.2.1 Procesos Instruccionales

Como hemos comentado anteriormente, del funcionamiento del centro se derivan diferentes estilos de enseñanza que en ocasiones se corresponden con los grupos de profesores formados por niveles. Sin embargo, para algunas de las variables que conforman los estilos, sí que hay una homogeneidad de criterios que lleva a una actuación común de todo el equipo docente. Son precisamente aspectos que están mejor definidos en los planes de centro, y que fueron consensuados por todo el profesorado. Por lo tanto, tratan de llevar a la práctica estos aspectos consiguiendo una mayor unificación, mientras que aquellos puntos menos explicitados han dado origen a actuaciones más diversas en cuanto a estilos de enseñanza.

En la organización del aula, no hay normas generales por parte del centro que estén reflejadas en el proyecto educativo, pero se puede apreciar en algunos niveles cierta semejanza, fruto de la coordinación. Así, determinadas aulas están organizadas de tal manera que los alumnos se sientan en grupos y donde quieren, pueden hablar y moverse libremente, etc. En otras, el control es algo más estrecho por parte del profesor: se sientan en grupos pero en sitios asignados por él, y que de vez en cuando varía según las necesidades. En cuanto al grado de libertad para moverse y hablar, algunos profesores comentan que lo permiten hasta cierto punto según su carácter. En las aulas de ciclo superior y de ciclo medio que aún no tienen integración, los alumnos están sentados en filas, a veces de dos en dos.

En cuanto a la metodología utilizada, casi todos los profesores del centro programan semanalmente y con bastante detalle, y además hacen una programación anual contemplada en el plan de centro. Es la semanal la que les sirve de guía para su trabajo diario, y ésta la elaboran algunos en coordinación por nivel, y otros individualmente. Con respecto a los niños integrados, los profesores que les sirven de apoyo suelen elaborar una programación anual o trimestral partiendo de unas orientaciones dadas por el equipo multiprofesional. Entre los materiales utilizados, destaca el amplio uso que se hace del libro de texto desde 1º de E.G.B. y el trabajo frecuente con fichas que a veces elaboran ellos mismos para ampliar o sustituir al libro. Algunos profesores se quejan de la dependencia que esto les supone al programar sus actividades, quedando las clases muy dirigidas por el esquema de los tópicos del libro. Aun así, adoptan otro tipo de materiales para enseñar los temas que estén dando, por ejemplo, hacen murales, ellos mismos o con la colaboración de los niños, traen materiales nuevos o les piden a los niños que los busquen ellos mismos, utilizan medios audiovisuales, salidas o excursiones, guiados por el principio asumido de que su metodología debe ser activa y participativa. En general, todo el profesorado combina las actividades individuales y grupales; a medida que los niños van avanzando de curso es más fácil que se trabaje individualmente aunque también depende del propio profesor. Por otra parte, las tareas o actividades a realizar las propone normalmente el profesor; sin embargo, es muy frecuente en todas las aulas de integración que los niños elijan una actividad libre cuando han terminado su trabajo. Finalmente, la evaluación es uno de los puntos más consensuados en la práctica. En general los profesores toman notas sobre la evolución y la consecución de objetivos, y todos entregan un boletín informativo trimestral con una calificación cualitativa. El criterio de evaluación suele ser el nivel del grupo aunque también se tiene en cuenta el progreso individual del alumno; además, se reúnen todos los profesores del mismo nivel para contemporizar los criterios de evaluación. En el caso de los niños de integración se evalúa según el progreso del propio niño.

Por lo que se refiere al control de las conductas problemáticas, en general los profesores tratan de arreglar los conflictos con los niños directamente implicados, hablando a parte con ellos o expo-

niéndolos ante el grupo-clase si con ello no se hiere la sensibilidad de los niños. También, en algunos casos, intercambian opiniones y piden ayuda a los compañeros del nivel y a los profesores de apoyo; si el problema es de mayor envergadura, recurren al equipo multiprofesional. Por otro lado, suelen utilizar refuerzos de tipo social (elogios, etc.) y de actividad (salir a jugar, poder leer cuentos, etc.); algunos profesores interesados por las técnicas de modificación de conducta las utilizan dentro de su aula para estos menesteres. Por lo tanto, no hay una unificación de criterios en cuanto al uso de métodos de motivación y cada profesor actúa como piensa que debe hacerlo.

Por último, los contactos con los padres son frecuentes, y como se ha comentado, existe una buena disposición por parte del profesorado para recibir y orientar a los padres, al considerar este aspecto muy importante.

7.2.2 Adaptaciones curriculares

Empezaremos hablando de las adaptaciones que los profesores realizan en los elementos básicos del currículum. Es importante tener en cuenta que una gran parte de los niños de integración no sigue en absoluto el ritmo de su clase, en lo que se refiere a aprendizajes instrumentales. Estos niños, partiendo de su P.D.I., tienen sus fichas adaptadas, y participan en la dinámica de la clase cuando se llevan a cabo actividades tales como psicomotricidad, plástica, juegos, etc. que son capaces de seguir. Si no es así, aunque estén presentes en el ámbito físico del aula, trabajan individualmente un objetivo del mismo área (lenguaje, matemáticas...) que se esté dando en su clase. Además, los profesores tratan de hacerles participar en el mayor número de actividades posibles, a pesar de que no lleguen al nivel de los demás en un área determinada: les eliminan objetivos que no pueden alcanzar (como copiar una frase), pero escuchan el texto como los demás niños y hacen un dibujo sobre éste, modificando con respecto a los otros el objetivo a conseguir.

Para otros niños de integración, —especialmente para los que tienen deficiencias motóricas y sensoriales—, y también para otros alumnos que puedan tener un retraso en ciertos aprendizajes, son frecuentes las adaptaciones en cuanto a temporalización de los

contenidos: la mayor parte de los niños tienen una flexibilidad en cuanto al tiempo para la terminación de las tareas, y pueden seguir trabajando un objetivo muy posteriormente a que el resto de la clase lo haya alcanzado. También en función del seguimiento que cada profesor hace de sus alumnos, insiste individualmente con ellos en unos objetivos u otros. Así, está contemplado en el plan de centro que la recuperación debe hacerse simultáneamente al proceso de aprendizaje, y ésta se puede llevar a cabo a través de fichas autocorrectivas, que dependiendo del ciclo, constarán de actividades de refuerzo para compensar los distintos ritmos de trabajo de los alumnos.

Es, por ejemplo frecuente en el primer curso de ciclo inicial que unos niños tengan ya asentada la lecto-escritura, y otros todavía no; con éstos últimos, es prioritario el aprendizaje de este objetivo, mientras que el resto puede llevar a cabo la actividad con un nivel de complejidad superior. Además, y esto ya tiene que ver con las adaptaciones en cuanto al desarrollo del currículum, con un grupo reducido de niños que tienen un retraso fuerte respecto a la lecto-escritura, los profesores han optado por seguir con ellos un método alternativo de aprendizaje de este objetivo, pensando que así les resultaría más fácil alcanzarlo.

Los profesores, tanto los de apoyo como los tutores, también suelen hacer adaptaciones en cuanto a la organización, trabajando con pequeños grupos de niños determinadas actividades. Flexibilizan la organización de la clase por grupos y actividades, con el fin de adaptar el trabajo al nivel de cada grupo. Esta organización se suele llevar a cabo en Preescolar y en los primeros cursos de E.G.B., puesto que el desarrollo evolutivo de los niños en estas edades es bastante desigual: se pretende de esta manera, seguir el ritmo individual de aprendizaje de cada niño dentro de su grupo. Así, es interesante comentar que los profesores tutores y los de apoyo intercambian a veces su función; los tutores pueden trabajar con pequeños grupos, haciendo de apoyo a determinados niños. En cuanto a los de apoyo, pueden llevar a cabo actividades con todo el aula, si por razones personales, se sienten más aptos para emprenderlas.

En estos dos últimos cursos, se han iniciado experiencias aisladas de trabajo por rincones y por talleres. La primera se lleva a cabo en uno solo de los Preescolares de 4 años, al no ponerse

de acuerdo los profesores en cuanto a los criterios metodológicos a seguir (uno más partidario de la enseñanza lo más individualizada posible, y otro de favorecer al máximo la socialización a través del trabajo grupal). Los niños pueden ir a los rincones en los que desempeñan varias actividades; estos rincones tienen algunas normas que los niños saben cumplir y disponen de muchos tipos de materiales que pueden utilizar a su gusto. Después de realizar sus trabajos en grupo o individualmente, según los niños quieran, cuentan a todos los demás niños lo que han hecho, respetando el turno de palabra. Los talleres son una experiencia que se inició el curso pasado, y este año se ha llevado a cabo en Ciclo Inicial y 3º de E.G.B. Tiene como finalidad el trabajo en grupo y realizar actividades creativas, así como una mejor socialización de los alumnos; de hecho, el tener integración es uno de los motivos que les llevó a plantear esta experiencia. Según el nivel, tienen dos formas distintas de llevar a cabo los talleres: forman grupos flexibles, combinando los alumnos de todas las aulas, lo que favorece que se conozcan mejor los niños de todo el nivel. O bien, rotan los alumnos de cada aula por los distintos talleres cambiando de profesor; en cualquier caso, todos los niños conocen a todos los profesores de su nivel, y viceversa, consiguiendo que no se desarrollen siempre en el mismo ambiente. De todas maneras, no existe un acuerdo generalizado sobre este tema y la iniciativa de trabajar por talleres partió de los profesores de algunos niveles. Por otro lado, cabe destacar que hay niños de integración cuya deficiencia requiere, ya sea una adaptación de los materiales que les hacen viables determinados aprendizajes (pinza para sujetar el papel a la mesa, uso de ordenadores para deficientes motóricos) o una adaptación del modo de valorar la adquisición de unos objetivos, cuando no es posible con métodos ordinarios (medir la comprensión de un niño hipoacúsico con las mismas preguntas que a los demás, pero dándole varias alternativas de respuesta, que le permitan contextualizar la pregunta).

Por lo tanto, los profesores tienen en cuenta el hacer las adaptaciones curriculares oportunas tanto para los niños integrados, como para todos los niños que lo necesiten. Además, estas adaptaciones las planifican en general conjuntamente los profesores tutores y los de apoyo.

En definitiva, existe una preocupación entre el profesorado por adaptarse a las características individuales de sus alumnos, y disponer del mayor número de medios posibles —en el caso de los ordenadores, todavía no ha sido factible—, buscando ellos mismos alternativas para darles la oportunidad de aprender lo mismo que los demás. A pesar de que la idea de llevar a cabo adaptaciones curriculares suele estar presente en el profesorado, la importancia y la manera de realizarlas no está explicitada ni en los planes de centro, ni en las programaciones; por ello, muchas veces se quedan a nivel individual, y se improvisan sobre la marcha, a medida que van surgiendo necesidades, sin una reflexión previa que les permitiera planificarlas.

7.3 SISTEMA 3: PROFESOR

7.3.1 Formación y Experiencia

La mayoría de los profesores opina que su formación, al principio de la experiencia, no era suficiente para llevar a cabo la integración de niños con necesidades educativas especiales. Nuevamente, conviene recalcar la juventud de la mayoría del profesorado, así como el hecho de carecer de especialización en educación especial. Sin embargo, a lo largo de estos tres años, se han ido sintiendo cada vez más preparados y valoran muy positivamente la experiencia que han ido adquiriendo. Por ello, ahora se sienten más seguros con sus alumnos, porque les han llegado a conocer perfectamente, y se han adaptado a las deficiencias que presentaban. Esto puede tener que ver con el hecho de que hayan decidido seguir promocionando de curso con sus alumnos. Entre los profesores de apoyo, dos de ellos iniciaron el proyecto, al igual que ocurría con el resto del profesorado, son jóvenes y es ésta su primera experiencia en integración. Uno de estos profesores tiene una mayor formación específica y algo de experiencia en educación especial, valorándolo como sumamente útil para su trabajo como profesor de apoyo; pero para ambos, ha sido la experiencia de estos tres años lo que les ha permitido mejorar su trabajo.

El otro profesor de apoyo, nuevo en el centro, es una persona con gran experiencia en educación especial, algo muy válido, en su opinión, para la función que desempeña. En cuanto al logopeda,

tiene una formación específica y años de experiencia por lo que no han encontrado dificultades especiales para trabajar con estos niños.

Existe cierto dinamismo en cuanto a las demandas de formación, si bien es cierto que la mayoría de éstas proceden especialmente de los profesores que tienen integración en sus aulas. Sin embargo, al primer curso que se convocó, antes de iniciar la experiencia, asistieron más profesores que los que iban a tenerla directamente en sus aulas; de todas maneras, este curso al ser muy general, no les ha sido demasiado útil. Como ya hemos comentado, los profesores de ciclo inicial, formaron un "grupo de integración" que viene reuniéndose una vez por semana desde el primer año, y cuya finalidad era en un principio animar a otros centros a participar en la experiencia de integración, transmitiendo su propia experiencia, y contribuir al perfeccionamiento del profesorado. Es en este último aspecto en el que más se han centrado este año, utilizando este grupo como vía para la autoformación, a través de lecturas sobre nuevas técnicas (dramatización, etc.). Otro grupo de profesores de integración sigue un curso con el E.M. sobre técnicas de modificación de conducta.

Sin embargo, actualmente aún piensan que es necesario formarse más, y más específicamente, para trabajar con los niños integrados, puesto que la formación nunca es suficiente. De hecho, muchos profesores tienen a veces la sensación de que la Administración se apoya demasiado en el "voluntarismo" del profesorado, para llevar el programa de integración, sin ofrecer canales suficientes para una adecuada formación. No obstante, en dos ocasiones ha asistido algún profesor del centro a cursos organizados en el "Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial", aunque esto no basta, y tiene el inconveniente del desplazamiento.

7.3.2 Actitudes y expectativas del profesorado

El programa de integración es valorado positivamente de forma global por todo el profesorado. Como queda reflejado en el Proyecto de Integración, la actitud puede resumirse en "el derecho inalienable de todo individuo a una educación normalizada". Para todos los profesores, es importante que la experiencia de integración se generalice a otros centros y piensan que la educación en el futuro tiene que ser integradora.

Con respecto a los niños de integración, el profesorado en general coincide en que lo más importante para estos niños es su integración social, por lo que piensan que deben continuar siempre con su grupo. Sin embargo, están preocupados por el futuro de ciertos niños debido a su promoción a ciclo medio y superior, ya que ven que cada año están más desfasados con respecto a sus compañeros. Este desfase en cuanto a habilidades instrumentales puede repercutir a la larga en la propia integración social, en opinión de algunos, lo que les lleva a replantearse que los alumnos de integración puedan repetir curso. Por otro lado, si bien todos los profesores siguen estando de acuerdo con la idea de la integración de niños con deficiencias, coexisten distintas opiniones sobre la conveniencia de su grado de afectación. Para todos está claro que la integración es mejor en el caso de los deficientes motóricos y sensoriales que hay en el centro; la polémica la originan los niños con graves problemas de tipo intelectual. Algunos profesores opinan que en principio, por ser una experiencia innovadora pueden integrarse cualquier tipo de niños mientras no se demuestre lo contrario. Incluso a pesar de la propuesta del Equipo Multiprofesional de escolarizar en centros de educación especial a dos niños concretamente acogidos al plan de integración en este centro, esto no prosperó por la oposición de sus tutores, tema que se debatió en el claustro. Pero no todos los profesores piensan que ésta sea la mejor solución, y que se pueda integrar a cualquier tipo de niños. Así, algunos profesores son partidarios de que se tenga en cuenta este aspecto a la hora de seleccionar a los niños de integración, para que sean los que más se puedan beneficiar de la experiencia: de hecho, la selección de los niños ha evolucionado en este sentido tras el primer año.

En cualquier caso, las expectativas acerca de la evolución de los niños integrados han ido cambiando, adaptándose a las limitaciones con las que se han encontrado. Estas se han matizado posiblemente en el sentido de disminuir su nivel de exigencia, esperando menos de muchos de estos niños, y reforzándose la idea de que al menos interactúen con sus compañeros. Esto puede ser en parte consecuencia del posible sentimiento de frustración que el primer curso sentían, cuando tenían menos experiencia, y no percibían haber recibido suficientes apoyos.

El profesorado también considera en general, que el programa

de integración es beneficioso para el resto de los alumnos, resaltando los aspectos de aceptación y convivencia, y rechazando que pueda bajar el nivel de aprendizaje del resto de la clase. Por el contrario, para algunos profesores, los compañeros de los niños de integración se ven favorecidos, no sólo por la mayor disponibilidad de medios que el programa ofrece —materiales y humanos—, sino también al hacer cambiar a los profesores sus propias estrategias de enseñanza, facilitando la individualización de ésta. Además, en ello, juega a su vez un papel la disminución de la ratio de alumnos por aula.

Por todo esto, para los profesores, como profesionales de la enseñanza, supone un reto, ya que en un principio muchos no se sentían bien preparados. Al exigirles una mayor dedicación y esfuerzo, señalan que les ha enriquecido y obligado a formarse más. Incluso aquellos profesores que aún no han tenido integración en sus aulas, tienen deseos de tenerla, ya que fue el motivo inicial de venir al centro.

Con respecto al programa de integración, aunque no se perciba un rechazo hacia la Administración, tal vez si que haya un cierto desencanto por expectativas no cumplidas —más recursos humanos y materiales, supresión de barreras arquitectónicas, etc.— lo que puede haber contribuido a desanimar al personal docente ante proyectos como el funcionamiento del departamento de orientación. A pesar de esto, se espera que el programa se extienda a otros centros, para evitar los problemas actuales de desplazamiento de los niños, facilitando igualmente su integración en los barrios. También algunos profesores se plantean la conveniencia de que los centros se especialicen en algunas deficiencias en concreto, con el fin de favorecer la formación específica del profesorado, y una mejor adecuación de recursos materiales. Igualmente, se vería muy beneficioso que el centro de integración pudiera atender todas las demandas que plantean los niños, y que en la actualidad deben satisfacerse fuera de él: fisioterapia, terapia de conducta, etc.

A continuación, intentaremos describir relaciones de influencia entre las variables de los sistemas.

Parece probable que la actitud sensiblemente positiva del equipo docente ante la integración haya influido en un aumento de sus demandas de formación. Esto también puede deberse por otra

parte, a su poca experiencia que puede haberles hecho sentirse más inseguros en un principio, pero también muy entusiasmados y plétóricos de fuerzas, aun sin saber muy bien cómo trabajar con los niños de integración. En este sentido, su "voluntarismo" se ha ido matizando con la experiencia de estos tres años; es al enfrentarse con la realidad cuando sus expectativas, tal vez en algunos casos demasiado altas, no se han visto del todo cumplidas.

Además esta evolución de sus expectativas es la que marca que prioricen en el desarrollo del niño integrado el aspecto de integración al grupo y de interacción social. Incluso algunos profesores piensan que éste es prácticamente el único objetivo que se puede alcanzar con determinados niños integrados, relegando a un plano secundario ciertos objetivos y contenidos de tipo instrumental que piensan nunca van a conseguir. Esto les conduce a alejarse cada vez más con estos niños del currículum ordinario, teniéndoles que adaptar prácticamente todo. De todas maneras, muchas de las diferencias entre los profesores, se deben al tipo de niños con los que trabajan: así, aquellos profesores cuyos niños integrados presentaban un déficit de tipo intelectual bastante grave, han reducido sus expectativas respecto al progreso de estos alumnos, y por lo tanto realizan más adaptaciones para ellos en los elementos básicos del currículum. En cambio, los profesores cuyos niños integrados presentaban déficits más específicos de tipo motórico, auditivo, etc., siguen manteniendo buenas expectativas acerca de su evolución, y las adaptaciones curriculares a las que les conducen se centran más en la organización del aula y de los grupos, así como en los materiales.

Como el profesorado en general tiene una buena actitud ante la integración, ha adoptado formas de trabajar y estrategias instruccionales que permitan favorecer a los niños integrados, repercutiendo en todo su estilo de enseñanza. Así, varios profesores tutores utilizan a menudo a los propios alumnos como apoyo, no sólo ya de los niños integrados, si no de todos aquéllos que necesiten alguna ayuda. Además, los profesores eligen a menudo actividades que benefician mucho al niño integrado, y aprovechan para llevarlas a cabo con toda la clase: es el caso de la psicomotricidad, y para ello reconvirtieron un aula destinada inicialmente a pretecnología en sala de psicomotricidad. Del mismo modo, como hemos comentado al hablar de las adaptaciones curriculares,

gran parte de los profesores de integración ha llegado a plantearse el trabajo por talleres o rincones: ésta es una manera de adaptar el curriculum a todo el grupo-clase, facilitando que los niños integrados realicen ciertas actividades que son capaces de hacer. Igualmente planifican actividades en grupo para que el niño pueda participar y aprender, estando el mayor tiempo posible con sus compañeros. De todas maneras, como se ha comentado anteriormente, hay diferencias entre los profesores, en cuanto a sus estilos de enseñanza, variando esencialmente de unos niveles a otros por su coordinación intranivel, y por lo tanto se atiende diferentemente a las necesidades educativas de los niños.

Por otra parte, hay profesores con una formación en un aspecto más específico (psicomotricidad, técnicas didácticas, etc.) y lógicamente se preocupan por utilizar dichos conocimientos, modificando en consecuencia su ambiente inmediato de aprendizaje. Por ejemplo, si hacen dramatizaciones en el aula, porque se han preparado para ello, modificarán la organización de su espacio, y permitirán a los niños hablar y moverse más fácilmente.

7.4 SISTEMA 4: NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS INTEGRADOS

Habría que empezar señalando que los alumnos del centro proceden en general de la clase media, y no es habitual que presenten problemas de socialización, afectivos o comportamentales. Con respecto a los niños de integración, ya se ha comentado que no todos viven en el barrio, y algunos tienen que desplazarse grandes distancias, al ser éste el único colegio de integración inespecífico de la zona. Por esta razón, y por la apertura indiscriminada de la matrícula en un principio, creándose cuatro líneas tanto de preescolar 4 años como de 5 años, hay un gran número de niños de integración, que este curso asciende a 28. Entre estos 28 niños, existe una gran variedad de deficiencias: hay varios niños con un déficit en el área motórica de mayor o menos gravedad, otros dos hipoacúsicos, varios con problemas de lenguaje y a veces alteraciones de la conducta, y un cierto porcentaje de niños con déficits intelectuales. Esta gran diversificación en el tipo y grado de déficit da origen a su vez a una variedad de necesidades educa-

tivas, asociadas a la deficiencia del niño. Sin embargo, el campo del que procede el mayor número de necesidades educativas es el del aprendizaje de los contenidos, o al menos, es el que preocupa más a los profesores. Además, muchos niños presentan dificultades en el área de lenguaje, a las que no siempre se puede dar una respuesta completa en el centro, por la escasez de recursos humanos de los que dispone (muchos niños, y un solo logopeda). Aun así, las necesidades educativas especiales también se plantean en el área de la autonomía y dependencia —no sólo para los deficientes motóricos—, en los hábitos de comportamiento y conducta, y en el terreno de la sociabilidad en menor grado. Por el hecho de que los niños sean tan distintos entre sí, y que cada profesor tenga en su aula en ocasiones unas necesidades educativas muy dispares, con cada niño integrado se trabaja de una manera, e incluso contenidos diferentes. Asimismo, su modalidad de integración puede variar bastante: clase de apoyos que recibe, lugar, etc.

Ya se ha comentado cómo las necesidades educativas que plantean los niños juegan un papel tanto en la actitud y expectativas del profesor, como en sus demandas de formación; por supuesto, también en su estilo de enseñanza, y adaptaciones curriculares que deba realizar. Asimismo, ha influido en la estructura y funcionamiento del propio centro, que ha debido adaptarse a las necesidades más frecuentes; en cuanto a la línea educativa, también está planteada la búsqueda de las actividades más adecuadas para las deficiencias más generalizadas, dentro de cada ciclo, y se señala que se demandará ayuda a los especialistas de apoyo.

7.5 MODALIDAD DE INTEGRACION

Puesto que en el proyecto educativo se define ya como objetivo general para los niños de integración lograr una buena interrelación social y afectiva con sus compañeros, en principio los profesores tienden a preferir que se queden dentro del aula. Esto es para todos prioritario, aunque no incompatible con la idea de que reciban una atención individualizada y eficaz en función de sus necesidades, de ahí que se elaboren programas de desarrollo individuales. Así, aun cuando en el plan de centro se incluyen unas programaciones anuales por cursos para los niños integra-

dos, se precisa que en función de la problemática que conlleva las necesidades de cada niño, se avanzará en la práctica de la programación.

Como se ha comentado anteriormente, existen muy diversas formas de organizar el trabajo con los niños de integración. Por un lado varía desde sacar al niño del aula con cierta frecuencia, hasta prestarle el apoyo siempre dentro del aula, salvo para logopedia —en el caso de los deficientes motóricos y de algún niño con otro tipo de problemas—. Por otro lado, el apoyo fuera del aula se brinda a algunos niños individualmente, mientras que a otros siempre en pequeños grupos formados por el criterio de similitud en sus necesidades educativas. Dentro del aula, el profesor de apoyo a veces atiende individualmente al niño integrado; otras veces atiende en general a toda la clase. Puede ejercer de profesor tutor, en cuyo caso éste realiza la función de apoyo con el niño integrado o aprovecha para sacar a un grupo reducido de alumnos con los que precisa trabajar un aspecto determinado; a veces también plantea alguna actividad interesante para todo el grupo, y otras utiliza algún método didáctico, que normalmente sigue con los niños de integración y que piensa va a beneficiar a todo el aula.

En general, como ya se ha comentado, con casi todos los alumnos integrados, se trabaja un P.D.I., tanto fuera como dentro del aula, que ha elaborado el profesor de apoyo aunque consultando al tutor, y la actividad normal que se esté realizando en el aula, cuando ésta se ajusta a las posibilidades del niño. El profesor de apoyo prepara ciertos materiales o fichas de trabajo adaptadas al nivel del niño, para que el profesor tutor cuando él no está presente, pueda seguir trabajando el programa individual del niño. Con la mayor parte de los niños, se insiste mucho en la psicomotricidad ya que suelen tener problemas en este área asociados a su deficiencia, y también la mayoría recibe apoyo en el área de lenguaje, al ser ésta una de las dificultades más frecuentes que presentan los niños.

Por otra parte, no todos los niños tienen cubiertas sus necesidades educativas dentro del propio centro, por lo que algunos reciben otra clase de apoyos en centros más especializados: fisioterapia, terapia comportamental o incluso tratamiento logopédico complementario, por ser insuficiente el que se le puede brindar en el centro. En general, se pretende que todos los apoyos que

recibe el niño, tanto dentro como fuera del centro, sean fruto de una coordinación entre los diversos profesionales que le atienden. Esto suele ser así, en casi todos los casos, entre los profesores tutores y los de apoyo, y en mayor o menor medida con el Equipo Multiprofesional y los otros especialistas.

Sin embargo, existe poca unificación de criterios entre los distintos profesores de apoyo, y una escasa coordinación entre ellos que algunos echan en falta. La propia distribución de los niños—cada uno atiende a unos cursos—facilita el que puedan trabajar con ellos sin coordinarse. Además, tienen ciertas diferencias de opiniones o actitudes entre ellos referentes a cómo se ayuda mejor a los niños de integración, principalmente en cuanto a la opción entre apoyarles fuera o dentro del aula. También influye en esta variada organización del trabajo con los niños, las características de cada tipo de déficit, lo que genera una gran variedad de necesidades educativas. Por ello, tanto a los niños hipoacúsicos como a aquéllos con trastornos de conducta, será necesario apoyarles fuera del aula en ocasiones para que puedan centrar mejor la atención, ya sea en el primer caso explicándoles por adelantado el tema que se va a trabajar en clase, ya sea controlando en situación individual las conductas más problemáticas. Finalmente, los profesores comentan que cuando los niños están en los cursos inferiores es más fácil poder apoyarles dentro del aula, entre otras cosas porque suelen seguir la misma actividad que sus compañeros y no distorsiona el hacer algo muy diferente.

De todas maneras, no parece que el factor más relevante a la hora de adoptar una determinada modalidad de integración sea el grado y tipo de déficit del niño integrado, sino ideas más personales de los propios profesores de apoyo, acordándolo con los tutores. Por esto, hay diferencias tan significativas entre ellos tanto en la forma de trabajar con los niños—si más dentro o fuera—, como en las metodologías utilizadas. Con respecto a un método de grafía por la música que utiliza uno de los profesores de apoyo, hay intentos de generalizarlo a otras aulas, ya que les resulta muy útil a los profesores que lo llevan. En este caso, el que se puedan coordinar los profesores beneficiaría a todos los alumnos. Sería conveniente que en general todos los profesores de apoyo coordinaran su labor, e incluso que ésta estuviera más definida y constara en el proyec-

to del centro, de manera que pudieran intercambiar y aportarse mutuamente sus métodos y experiencia.

7.6 RESULTADOS DE LA EJECUCION DEL PROGRAMA DE TRABAJO CON LOS ALUMNOS INTEGRADOS

En lo que se refiere a la evolución de los niños, parece claro que todos han progresado en mayor o menor medida. El aspecto que más destacan los profesores es nuevamente el del desarrollo social (adquisición de hábitos sociales y de autonomía y relaciones personales). Así, muchos niños son capaces de jugar con sus compañeros en el recreo, integrándose como los demás a la actividad a la que estén dedicándose. Cuando, por su propia deficiencia física, no pueden moverse activamente, grupos de compañeros se quedan charlando con ellos. Algunos tienen amigos "íntimos" y ninguno tiene problemas de aceptación en clase. Sin embargo, hay niños que por las características de su deficiencia, sin llegar a un problema de rechazo, no se relacionan eficazmente con sus compañeros.

En cuanto al aprendizaje de los contenidos, aunque todos han progresado, existen diferencias muy significativas. Los niños que no tienen afectación en su nivel intelectual, siguen el ritmo de la clase con normalidad y por lo tanto consiguen buenos resultados, ayudados por las adaptaciones que los profesores han hecho para ellos. Igualmente hay diferencias entre los niños con déficit intelectual en el logro de sus adquisiciones; algunos han aprendido a leer y a escribir mientras que otros todavía están a nivel de preescolar, aun cuando estén escolarizados en ciclo inicial. Esto es así, debido al acuerdo en claustro de que todos los niños promocionen con su curso independientemente del nivel adquirido. Algunos profesores piensan que esto podría replantearse, ya que si el desfase es excesivo, y se va incrementando a lo largo de los años, es más difícil que se pueda lograr una buena integración social. Por otro lado, si ésta no se hubiera primado tanto sobre los objetivos instrumentales, quizá se hubieran planteado realizar adaptaciones curriculares más eficaces, para la consecución de dichos objetivos. O quizá habrían considerado imprescindible buscar más recursos

(especialistas, materiales) y en caso de no poder acceder a ellos, optar por otras alternativas (remitir al niño a un centro de educación especial, o cambiar la modalidad de integración, combinando su estancia en dos cursos). Finalmente, se ha podido comprobar que existen algunas variables que son particularmente relevantes en la obtención de mejores resultados en la respuesta a las necesidades educativas de los niños. Una de ellas, sería el ambiente o clima afectivo de aceptación patente en el centro. En este sentido, se ha podido observar que todos los profesores se esfuerzan especialmente por fomentarlo, precisamente por ser un factor muy relevante para la integración social. Otras de las variables hacen referencia al grado de individualización tanto de las actividades de aprendizaje, como del seguimiento de los progresos y dificultades del alumno: en el centro, aunque la idea de la individualización está explicitada en los planes y se le da bastante importancia, no llega tal vez a sistematizarse con suficiente precisión en el quehacer diario. Por ello, las actividades de aprendizaje no siempre están rigurosamente planificadas teniendo en cuenta el avance del niño. Por último, la coordinación de actividades individuales y grupales parece una variable importante que ayuda a que los niños consigan obtener mejores resultados, y todos los profesores lo tienen en cuenta, combinando ambos tipos de actividades.

7.7 SISTEMA 5: FAMILIA

Ahora pasaremos a analizar el sistema familia, y más concretamente las actitudes y expectativas de los padres ante la integración de sus hijos. En general, parecen encontrarse muy satisfechos, y han notado los progresos de sus hijos. Sin embargo, se aprecian dos posturas que pueden ser muy extremas; hay padres cuyas expectativas acerca de la evolución de sus hijos, eran muy bajas en un principio y que de alguna manera se han quedado sorprendidos por sus avances, pero son conformistas con sus progresos, y no existe empuje en la familia para atender mejor a las necesidades educativas de sus hijos. En opinión de los profesores, estos niños tendrán más problemas y el progreso será más lento. Por otro lado, hay padres que tenían unas expectativas muy altas, llegando a pensar en la integración como una panacea para que sus hijos

fueran "normales". Los profesores han tenido que enfrentarse con ambas opiniones, y se han preocupado mucho de darles las orientaciones oportunas para que se puedan ocupar adecuadamente en el plano educativo de sus hijos. Aun así, esto sigue ocurriendo, aunque ha evolucionado positivamente durante estos tres cursos.

Finalmente, los padres de los demás niños, podían tener al principio una actitud reticente, por lo que la acogida inicial por parte de la sociedad más inmediata no fue siempre positiva, llegando un sector a considerar al centro como "un colegio para tontos". Sin embargo, esto ha evolucionado favorablemente, y el centro parece proyectar actualmente una imagen bastante buena: de hecho hay una enorme demanda de matrícula, lo que no ocurre en otros dos centros públicos muy cercanos.

7.8 VALORACION FINAL

Como conclusión, es de valorar el enorme esfuerzo que los profesores de este centro están realizando para llevar a cabo la experiencia de integración, esfuerzo que se ha traducido en la búsqueda de una mayor formación, en una implicación personal muy activa, y en general en toda la labor educativa del centro. Quizá, para lograr una escuela mejor haya que encaminarse hacia una coordinación más global de centro. Asimismo, y en cuanto a la integración se refiere, tal vez deberían reconsiderar la gran importancia que se le da al aspecto social, si esto les impide incidir en otros aspectos educativos, disminuyendo sus expectativas acerca del progreso de los niños. De todas maneras, y aun considerando que la mejora de una escuela de integración es un proceso complejo, creemos que este centro está bien encaminado para conseguir sus metas.

CAPITULO 8

INFORME DEL ANALISIS CUALITATIVO DE OTRO CENTRO DEL TIPO 1: "BAILEN"

8.1 SISTEMA 1: CENTRO

8.1.1 Adscripción al Programa de Integración, naturaleza y variedad de recursos, y nivel de experiencia previa

En los años setenta, el centro se planteó que, dada la numerosa población de "niños con problemas" que tenía, parecía oportuno solicitar la posibilidad de tener aulas de educación especial. En el año 79, el Ministerio de Educación y Ciencia le concedió tres aulas de este tipo que recibieron niños que presentaban principalmente dificultades en el terreno de los aprendizajes. Si bien tal vez, muchos de ellos no eran alumnos muy afectados, y podían incorporarse a ciertas actividades en las aulas ordinarias, por lo que se podría decir que estaban acogidos a una fórmula de integración parcial, esta experiencia supuso el desarrollo de una infraestructura básica en cuanto a la organización y planificación del centro. Además, ayudó al paulatino conocimiento y aceptación por parte del profesorado de este tipo de alumnado.

Complementariamente, a lo largo de los siguientes años se fueron integrando en las aulas ordinarias algunos alumnos con deficiencias —especialmente de tipo motórico—, que procedían, ya fuera de las propias aulas de educación especial del centro, o de otros centros de educación especial que habían recomendado su escolarización normal.

Por todo esto, las implicaciones que tuvieron en el centro tanto las aulas de educación especial, como las experiencias de integración total, son el precedente más claro de la aceptación del programa de integración. Así, cuando en el año 1985 se brindó a los centros la posibilidad de acogerse a dicho programa, la votación de este claustro de profesores fue por unanimidad. Las razones por las que parecía interesante sumarse a esta experiencia estaban muy claras: el profesorado estaba a favor de una educación integradora, y de esta manera, se les brindaba mayores recursos y mejores condiciones en general (disminución de la ratio, etc.) para seguir en esta línea.

Para iniciar el programa, llegaron incluso a un acuerdo especial con la Administración: dos de los cursos de 2º de E.G.B. en los que se encontraban cinco alumnos que requerían un apoyo específico, también se consideraron aulas de integración, acogidas por tanto a dicho programa. Esta peculiaridad implica que el centro tiene actualmente alumnos de integración en 5º de E.G.B. mientras que en el resto de los centros, la integración llega sólo hasta 4º.

Por ser éste un centro privado subvencionado, aparecen diferencias en cuanto a los recursos, con una mayor autonomía y libertad en su gestión en general (contratación del profesorado, adquisición de material, etc.), además de que la estabilidad del profesorado es bastante superior a la de los centros públicos.

Los recursos materiales son variados, especialmente en las aulas de educación especial y en las de apoyo que son las mejor dotadas. Dicho material está relacionado en una lista en poder de los profesores tutores, lo que les permite solicitarlo cuando lo desean, existiendo una gran fluidez en los intercambios. Para adquirir nuevos materiales, los profesores presentan un presupuesto que en principio siempre se aprueba en el claustro. También existe abundante material en la sala de psicomotricidad, y disponen de gimnasio, laboratorio, biblioteca, salón de actos así como de material audiovisual. Estos recursos materiales están bien aprovechados, y organizados los espacios de manera que todos los profesores puedan utilizarlos alternativamente.

En cuanto a los recursos humanos, los 28 niños de integración están atendidos por tres profesores de apoyo que se distribuyen las aulas de integración. Aunque no tienen un logopeda encargado únicamente de esta función, los niños que precisan un trata-

miento de lenguaje tienen cubierta esta necesidad por los propios profesores de apoyo. En este centro, se ha intentado seguir el principio de que el profesorado de apoyo hubiera sido anteriormente tutor de aula, de forma que tuviera un previo conocimiento del funcionamiento del centro.

Este curso, tras la concesión del "Servicio de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa", y puesto que querían ponerlo en marcha los tres profesores de apoyo en equipo, han procedido a la contratación de un cuarto profesor que les permitiera liberarse de un número determinado de horas para dedicarse a dicho servicio.

Es interesante señalar que el propio centro ha contratado, por su propia cuenta, a un logopeda para que atienda a los alumnos de las tres aulas de educación especial.

En general, se aprecia una satisfacción ante la labor del profesorado de apoyo, aunque es difícil valorar como suficientes los recursos humanos teniendo en cuenta el gran número de alumnos acogidos al plan de integración.

En lo relativo a la atención del Equipo Multiprofesional de la zona, han realizado preferentemente las labores de diagnóstico y seguimiento de niños integrados y de aulas de educación especial, así como un plan de orientación a 8º y han organizado una "Escuela de Padres". Por otro lado, el equipo dirige a un grupo de estudiantes de Psicología que hacen prácticas en este centro, pasando una serie de tests sociométricos en algunos niveles, lo que resulta bastante útil a los profesores. Pese a todo, estos echan en falta una mayor atención y seguimiento de los alumnos por parte del equipo, que como ocurre en otros casos tiene que repartir su atención en un gran número de centros. Además, tienen previsto que a partir de este curso, al existir la figura del orientador, puedan ir delegando en él gran parte de sus funciones.

Otro recurso del que dispone el centro, es la presencia un día a la semana de una persona que realiza terapias de conducta con algunos niños con este tipo de problemas, y que proviene de un centro de Psicología privado.

Por todo lo dicho, parece que este centro está bastante bien organizado en lo relativo a los recursos, y sabe encauzar la búsqueda de los medios que necesita.

Con respecto a la formación del profesorado, hay que señalar

que alrededor de una tercera parte de éste, además de los estudios de Magisterio, ha cursado una licenciatura. Además, todos los profesores tanto de educación especial, como de apoyo, tienen una formación específica en este área (logopedia, pedagogía terapéutica). De forma complementaria, se percibe un gran interés en que el profesorado se recicle y prosiga su formación, por lo que desde el propio centro se facilita y fomenta ésta, subvencionando los cursos de especialización a los que asisten los profesores. Este tipo de política estimula y gratifica profesionalmente a los profesores. Paralelamente, se hace más viable que esta formación revierta en el propio centro gracias a la estabilidad del profesorado, que en su gran mayoría, lleva bastantes años de permanencia en el centro.

Al igual que sucede con los otros recursos, es un principio tratar de rentabilizar la formación del profesorado, por lo que en su adscripción a los cursos se tiene en cuenta la especialización de los profesores. Esto es particularmente relevante en los cursos más altos (a partir de 5º de E.G.B. y en todo el ciclo superior, cada profesor imparte el área correspondiente a su licenciatura o especialización), y en la elección del profesorado de apoyo o educación especial cuya formación ya hemos comentado.

Finalmente, como en los centros públicos, el criterio de que la ratio de las aulas de integración no excediera en ningún caso de 30 alumnos y preferentemente se situara entre los 20 y 25, se ha tratado de garantizar y es valorado como algo muy importante para llevar a cabo con éxito el programa de integración.

8.1.2 Proyecto Educativo: Línea Educativa y Estructura y Funcionamiento

Se revisó el "Proyecto Pedagógico para solicitar ser centro experimental de integración", la "Memoria del curso 87-88" y el "Plan de centro del curso 88-89". Este último no contiene propiamente un ideario pedagógico consensuado que guíe la acción educativa, sino que consiste en diversas programaciones por ciclos o áreas en las que constan principalmente los objetivos a conseguir. El plan de centro se elabora en septiembre cada año a partir de una revisión del presentado el año anterior.

Actualmente, los profesores reunidos en comisiones, están trabajando en la discusión y elaboración de un ideario que pueda

definir la línea educativa del centro. Los primeros orígenes de este ideario son un "reglamento de régimen interior", de carácter meramente legalista, en el que se detallan funciones y competencias y organización de horarios y permisos; y un "estatuto de centro" del año 81, que hace referencia a la naturaleza del centro y distribución de funciones, así como derechos y obligaciones del personal docente y no docente, del alumnado y del colectivo de padres de alumnos.

Puesto que estos documentos, además de no responder a la idea de un proyecto educativo, fueron elaborados hace demasiado tiempo como para que los profesores se sientan implicados en sus principios, surgió la necesidad el curso pasado de reflexionar sobre dichos principios con el fin último de dejar por escrito unas líneas a seguir en el futuro consensuadas entre todos los profesores.

El proceso de reflexión que están llevando a cabo los profesores se inició a partir de un breve ideario que contiene unas directrices relativas a la educación de los alumnos. Partiendo de una visión cristiana de la vida, se trataría de desarrollar la educación integral de los alumnos; para conseguirlo, los principios metodológicos a seguir, basados en una pedagogía globalizadora, tienden a fomentar la responsabilidad, el trabajo en equipo y la participación del alumno en la acción educativa.

Al estar en este proceso de revisión del proyecto educativo, muchos de los aspectos que lo configuran no están explicitados por escrito; sin embargo, en la práctica, hay algunos acuerdos acerca del modo de funcionamiento y principios generalizados que trataremos de analizar por separado. Así, nos centraremos en los dos grandes aspectos que conforman el proyecto educativo de un centro, línea educativa (a su vez con dos grandes apartados: diseño e implantación) y estructura y funcionamiento.

Línea Educativa: Diseño

- Objetivos

Si bien, como ya hemos comentado, en el mismo ideario consta como objetivo general "fomentar el pleno desarrollo de la personalidad" y atender a una educación integral del alumno, los objetivos precisados en las programaciones anuales del plan de centro se

limitan en general a los aspectos más instructivos. De todas maneras, la práctica diaria del profesorado se guía por programaciones conjuntas de nivel que suelen ser más a corto plazo (quincenales, mensuales, etc.), en las que los objetivos están secuencializados, aunque tampoco se detallan normalmente más que los de los contenidos del nivel. A pesar de ello, es un sentir generalizado entre el profesorado el que aspectos como las actitudes, pautas de conducta y creatividad deben fomentarse en los alumnos, por lo que éstos deben valorarse, y no sólo los aprendizajes intelectuales de los alumnos. Este punto es uno de los que se incluye en el ideario. Por otro lado, en el centro se concede mucha importancia a la buena adquisición y afianzamiento de las habilidades instrumentales, no sólo en los primeros niveles, sino también en el resto de los cursos de E.G.B. Esto se pone de manifiesto en el buen funcionamiento de los Departamentos que garantizan la enseñanza de unos contenidos programados de forma vertical, de manera que además de su continuidad, se adecuen a los distintos niveles.

– *Grado de concreción de la orientación y medios de aprendizaje*

La generalidad de los principios metodológicos consensuados conlleva que en la práctica, es muy difícil una concreción unánime, actuando en muchos casos los profesores según su propio criterio. Se tiende a utilizar otras técnicas didácticas a parte del libro de texto (materiales del propio centro, otros preparados por los profesores, debates en asambleas, etc.) tratando de que la enseñanza sea lo más activa posible. Sin embargo, estas técnicas no están planificadas en conjunto, aunque hay acuerdos por niveles.

– *Consideración de las posibilidades reales de los alumnos*

La diversidad de las necesidades educativas es atendida por los profesores con mayor o menor éxito, intentando adecuar las programaciones a los niveles de los alumnos. Por otra parte, los profesores de apoyo, aunque sólo atienden directamente a los niños de integración, proporcionan orientaciones y materiales a los tutores para poder trabajar con los alumnos según sus posibilidades.

– *Orientación escolar y personal de los alumnos*

Los profesores han dispuesto en sus horarios de un tiempo dedicado a las tutorías en el cual se comentan temas de interés

general para los alumnos. Estos debates pueden servir de cauce para la orientación personal de los alumnos. Por otra parte, la orientación vocacional a 8º de E.G.B. se ha llevado a cabo por dos medios distintos: el Equipo Multiprofesional pasaba las pruebas pertinentes y además, se han programado reuniones con antiguos alumnos que informan de sus experiencias. Este curso, uno de los objetivos presentados por el Departamento de Orientación, es el de "Orientar psicológica y pedagógicamente a los alumnos del centro".

– *Comunicación y organización del grupo-clase*

La importancia de este aspecto está recogida como una indicación general del ideario, que se refiere a "promover el espíritu comunitario, el trabajo en equipo y la participación en la acción educativa". En la práctica, esta idea está poco concretada y nuevamente se aprecian diferencias entre los distintos grupos-clase.

– *Evaluación*

Se parte de la idea compartida de que tiene que hacerse más allá de las meras capacidades intelectuales, aunque no está precisado en el ideario qué aspectos concretamente evaluar, ni cómo evaluarlos. En la práctica hay criterios de evaluación acordados por niveles y llevan registros continuos por medio de unas fichas de seguimiento elaboradas por los profesores. En cuanto a los criterios de promoción de los alumnos, parecen tener bastante claro que es positivo que estos repitan si con ello consiguen alcanzar los niveles mínimos del curso. Este ha sido el caso, inclusive con algunos de los niños acogidos al programa de integración. Por ello los profesores no pierden de vista el objetivo de que los niños, en la medida de lo posible, adquieran los aprendizajes básicos, aunque también valoren el que se encuentren bien integrados socialmente.

Línea Educativa: Implantación

– *Conocimiento de los valores del proyecto y grado de participación en su elaboración y revisión*

Como hemos dicho anteriormente, se ha juzgado necesario que el profesorado tenga un mayor conocimiento de los valores del centro: así, todos los profesores están implicados en la elaboración de

un proyecto de centro y para ello tienen reservado un tiempo semanal en el que mediante un sistema de comisiones, discuten sus distintos aspectos, con el fin de buscar alternativas y llegar a un consenso.

Estructura y Funcionamiento

– Gestión

Organos y funciones, toma de decisiones, control del funcionamiento del centro, comunicación-información y coordinación: Los órganos y funciones están suficientemente definidos en el estatuto del centro y hay un claro organigrama del personal del centro. Parece que las funciones de cada cargo o equipo están claras y asumidas: aunque hay una directora que ha sido reelegida varias veces por votación cada tres años, es todo un equipo directivo el que toma las decisiones que les competen. Hay otra serie de cuestiones que se tratan en claustro y deciden mediante votación. Una de ellas, ha sido la peculiar organización de 5º de E.G.B., que hace que los alumnos de este curso tengan tres profesores distintos, uno por cada área, con objeto de facilitar la transición de los alumnos a ciclo superior. También se hacen reuniones que tienen como finalidad evaluar la marcha del centro, por lo que es el propio claustro el que ejerce el control sobre su funcionamiento. En general, parece que los canales de comunicación resultan bastante fluidos. La coordinación en el centro funciona principalmente por niveles en cuanto a las programaciones de objetivos actividades, evaluación, etc. Las reuniones de los departamentos posibilitan una coordinación global de los contenidos de cada una de las áreas, revisados verticalmente para su enseñanza en niveles y ciclos. Por otro lado, tratan de fomentar la relación entre aulas de educación especial y aulas ordinarias compartiendo actividades asequibles a los alumnos de las primeras y salidas extraescolares.

– Actuación personal: relación con el alumno, implicación en el trabajo del centro y relaciones personales entre profesores

Hay diferencias entre los profesores en cuanto a la actitud que mantienen con sus alumnos, desde posturas más autoritarias o distantes a más permisivas, aunque todos comparten la idea de

establecer una buena relación con los alumnos. En general, todos los profesores se sienten implicados en el funcionamiento del centro, procuran trabajar en equipo, aunque siempre existen diferencias según la disponibilidad de cada uno. Finalmente, hay un buen ambiente en el centro, creado tal vez por un colectivo de profesores que se conoce y trabaja junto desde hace muchos años. Entre los nuevos profesores que se van incorporando cada año, se intentan fomentar las relaciones personales que todos consideran importantes.

– *Utilización de los Recursos*

La idea general del centro es tratar de potenciar y aprovechar al máximo todos los recursos de los que disponen. Como ya hemos comentado, los cargos y las responsabilidades se distribuyen teniendo en cuenta las cualidades personales y profesionales de los profesores (adjudicación de los cursos por criterios de especialización). No obstante, y por atender también a la cuestión de la motivación personal, este tema se está revisando en una de las comisiones, que discute la alternativa de la rotación del profesorado a través de los distintos cursos. Asimismo, es buena la utilización de los recursos materiales, didácticos y económicos. Existen horarios y normativas para la utilización de los espacios físicos (biblioteca, sala de psicomotricidad, etc.) y un buen aprovechamiento de los materiales disponibles; éstos se van incrementando cada curso en función de las necesidades tramitadas a través de los departamentos. Por otro lado, existe una Junta económica que se ocupa de planificar los recursos económicos tras un estudio de las necesidades, confeccionando un presupuesto. En esta junta participa una comisión del A.P.A., y una representación del profesorado y la dirección del colegio.

– *Relaciones con la familia y la sociedad*

En principio, si bien no está explicitada por escrito la importancia a conceder a las relaciones con la familia, los profesores comparten esta idea y además son conscientes de que existen bastantes niños en el centro que presentan problemas de índole socio-familiar. En este sentido, tienen estipulada una hora semanal de reuniones con padres, y algunos profesores se plantean dedicarla a trabajar en grupo algún tema de interés para ellos. También

funciona desde hace tiempo una escuela de padres, como está comentado dirigida por el E.M.

Por otro lado, las relaciones con la familia y la sociedad están estructuradas a través del A.P.A. que además de la comisión económica, tiene una comisión educativa y otra de cultura y actividades para colaborar en iniciativas y necesidades del centro: hacer un pequeño huerto escolar, participar en actividades y salidas extraescolares, etc. En este sentido, las actividades extraescolares se consideran un buen canal no sólo para apoyar la labor pedagógica de la escuela, sino para integrarla en el entorno general, por lo que se han potenciado llevándolas a cabo con mucha frecuencia. Además, son de distinta índole, como vienen recogidas en la memoria del curso 87-88. El centro también establece colaboraciones con algunas instituciones, ya sea participando en proyectos o concursos, o utilizándolas como recursos extra para atender a las necesidades de sus niños.

A continuación, vamos a intentar describir las relaciones entre los elementos del primer sistema centro, y su influencia sobre los demás sistemas, ambiente inmediato de aprendizaje, profesor y niño integrado, a partir del modelo teórico de nuestra investigación. Pretendemos ver que incidencia tienen todas las variables del centro analizadas, sobre la actuación del equipo docente y marcha del programa de integración.

Las variables del sistema 1 analizadas están muy relacionadas entre sí, idea que ya se ha expresado al comentar el proceso que ha seguido este centro hasta acogerse al programa de integración. Así, su experiencia previa fue determinante para que el claustro votara por unanimidad la adscripción a este programa. Por otro lado, supuso la búsqueda y planificación de unos recursos materiales que actualmente también están disponibles para su utilización en las aulas de integración.

De enorme importancia es la relación existente entre el proyecto educativo del centro y las variables del sistema 2, ambiente inmediato de aprendizaje (concretamente, sobre los estilos de enseñanza de los profesores y las adaptaciones curriculares que llevan a cabo). El hecho de que esté poco definida una línea educativa en el centro, de que no exista un proyecto educativo ya escrito y consensuado por todo el profesorado, a nuestro entender, incide en la poca unificación de criterios en los estilos de enseñanza de

los profesores. Cuando las directrices están explicitadas y asumidas en un proyecto educativo conjunto, más allá de las diferencias interindividuales, se aprecia una afinidad en la actuación de los profesores. Puesto que, como ya comentaremos al hablar del sistema 2, no es el caso de este centro, pensamos que puede deberse en gran parte a esta falta de concreción del proyecto educativo ya mencionada.

Finalmente, también se aprecian influencias sobre las variables del sistema 3, profesorado. La actitud ante la integración es, en general, bastante positiva y este sentir se ha ido afianzando a lo largo de los años y sobre todo por su contacto con la integración a partir de las experiencias emprendidas con las aulas de educación especial. Además estas experiencias han contribuido a un interés por renovarse profesionalmente, participando en cursos de formación en aspectos que favorezcan el desarrollo integral de los alumnos (psicomotricidad, desarrollo manual, etc.). Esta formación se ha valorado como bastante útil para el trabajo con los niños de integración.

8.2 SISTEMA 2: AMBIENTE INMEDIATO DE APRENDIZAJE

8.2.1 Procesos instruccionales

No parece haber una línea común en cuanto a los estilos de enseñanza de los profesores en conjunto. Si hay semejanzas entre algunos de ellos dependiendo de su formación o experiencia. Probablemente, estas semejanzas no son fruto de un acuerdo explicitado, sino de posturas personales compartidas a lo largo de una experiencia en común. En otros casos, la similitud en la actuación de cierto profesorado más recientemente incorporado a la enseñanza, puede deberse a la propia formación que han recibido. Sin embargo, también aquí faltaría reflexionar y explicitar estos puntos en común; tal vez lo que se echa en falta es llegar a un consenso en cuanto a los estilos de enseñanza de los profesores, que recogiera las aportaciones de todos ellos, y permitiera concretar una línea metodológica de centro.

– Organización de la clase

Como no hay normas generales por parte del centro que estén reflejadas en el proyecto educativo, cada profesor organiza su aula según sus propios criterios. Se encuentran algunos profesores que prefieren disponer a los alumnos en grupos y los niños se sientan donde quieren, mientras que otros suelen colocarlos en filas de dos. También hay un continuo por parte de los profesores en cuanto al grado de libertad que dejan a los alumnos para moverse y comunicarse, relacionado con la importancia que den a una disciplina más estricta en su aula. En cuanto a los alumnos de integración, tampoco existe un criterio compartido, aunque son los profesores los que suelen decidir dónde colocarlos: juntos o en mesas separadas, y cerca de ellos para controlarlos mejor o al lado de otros compañeros que les ayuden.

– Métodos de motivación y control

En general, no hay grandes problemas de disciplina en el centro, pero sí hay diferencias entre los profesores en cuanto al control que ejercen sobre la conducta de sus alumnos. Algunos tratan de llevar el control por medios más directivos (dando una orden) y otros, intentando motivar a los alumnos mediante refuerzos externos para que se comporten de una determinada manera. En las ocasiones en las que se han enfrentado con algún problema de mayor envergadura, suelen pedir ayuda a otros profesores para buscar soluciones, o incluso recurren al equipo multiprofesional. También pueden optar por comunicárselo a los padres, para que tengan conocimiento de ello y se pueda solucionar por otra vía.

– Actividades

Nuevamente, encontramos que existen diferencias entre los profesores en la importancia que conceden al tipo de actividad a realizar mayoritariamente en el aula, grupal o individual. A pesar de todo, suelen combinarlas, y muchos reservan especialmente el trabajo individual para tareas más de contenidos, del área de matemáticas y lenguaje, mientras que se hacen en común trabajos de plástica, de investigación, etc. Asimismo, nos encontramos que actividades planteadas aparentemente de forma grupal, resultan ser esencialmente individuales, puesto que el profesor no las plantea de manera que los alumnos trabajen cooperativamente con

un objetivo común, e incluso en algunos casos, trata de controlar el grado de comunicación entre los alumnos. Probablemente, este tipo de situaciones se debe a que no se ha dado una auténtica reflexión acerca de en qué consiste el trabajo grupal o qué se pretende con éste. En cuanto al planteamiento de las actividades, suelen partir de las iniciativas de los profesores; comentan en general que a los mismos niños, les cuesta proponerlas. Es principalmente en las horas de tutorías cuando más surgen iniciativas de los alumnos, para tratar temas que son de su interés. También es frecuente que los niños elijan una actividad cuando han terminado su trabajo. Por otro lado, las tareas inacabadas se suelen completar ya sea en casa, o en otros momentos de la jornada escolar, después de haber terminado otra actividad. Finalmente, se da mucha importancia a las actividades extraescolares, y tienen programadas varias durante el curso. Este es un aspecto que sirve de punto de coordinación entre los profesores de cada ciclo.

– *Programaciones*

En este punto, parece haber un acuerdo entre los profesores del centro sobre la importancia de tener una programación escrita del trabajo a realizar durante el curso. Como hemos comentado, existen programaciones anuales que se incluyen en el plan de centro y además, en general, los profesores programan los objetivos y actividades quincenalmente, reunidos normalmente por niveles. Cabe volver a destacar la importancia que se da a la coherencia de los contenidos de las distintas áreas a lo largo de los niveles: esta labor se lleva a cabo principalmente a través de los departamentos. Las programaciones de los niños de integración las hacen las profesoras de apoyo y aunque las comentan con los tutores para tener una línea de trabajo común, sería recomendable que estos participaran más en su elaboración. El problema que se señala es la falta de tiempo disponible y regulado para que la coordinación profesor tutor y apoyo pudiera ser más efectiva.

– *Materiales*

Si bien cada nivel tiene asignados unos libros de texto, y en el centro hay una preocupación por garantizar la coherencia de las editoriales utilizadas, algunos profesores han optado por no utilizar el libro como instrumento básico de su trabajo diario. Por otra

parte, casi todos los profesores comentan que se apoyan en otros materiales (audiovisuales, etc.) y dan importancia a sus propias explicaciones. Se trata de utilizar todos los recursos posibles para el trabajo con los niños: así, pueden consultar otros libros, elaborar murales, siguen un sistema de aprendizaje por regletas en matemáticas, etc. Los profesores de apoyo también disponen de una serie de libros que guían su trabajo con los niños de integración. Además, elaboran fichas para cada niño que no sólo utilizan ellos mismos, sino que se las proporcionan a los profesores tutores para que continúen el programa del niño.

- Evaluación

El principio común es que la evaluación del alumno debe ser continua, y en general los profesores suelen realizar fichas de seguimiento periódicamente para controlar su progreso. Aunque cada profesor se encarga de evaluar a sus alumnos, tratan este tema en las reuniones de nivel para aunar los criterios a seguir. Algunos profesores señalan como particularmente importante valorar toda el área actitudinal y de motivación, y no sólo las aptitudes de los alumnos. Por otro lado, en ciclo inicial parece haber una preocupación generalizada por asentar determinados hábitos de comportamiento, además de la adquisición de las técnicas instrumentales básicas, y por lo tanto, los profesores se encargan de evaluar también estos aspectos. En el centro, parecen combinarse como criterios de evaluación tanto el propio progreso del niño, como los objetivos del nivel prefijados de antemano; por eso, como ya hemos comentado, se ha dado el caso de niños de integración que han repetido por juzgarse que lograrían así alcanzar los objetivos del nivel en el que se encontraban. Esta decisión la toman conjuntamente el profesor de apoyo y el tutor con el equipo multiprofesional, aunque como en todos los casos, son siempre los padres los que la tienen que aceptar.

- Contacto con los padres

Está regulado que todos los profesores dispongan de un tiempo para mantener este contacto con los padres, aunque cada profesor puede organizarlo según sus propios criterios: atender casos particulares, hacer reuniones conjuntas, etc. El profesorado de apoyo se ha planteado como objetivo tratar de incorporar a las fami-

lias en el trabajo de los niños, orientándoles no sólo en el terreno pedagógico sino en el área comportamental. Esto se debe a que muchos de estos niños tienen problemas sociofamiliares, y parece necesario incidir también en este aspecto.

8.2.2 Adaptaciones Curriculares

Aunque en el Proyecto Pedagógico elaborado para solicitar la integración, se señala como objetivo personalizar la educación, siguiendo una programación ajustada a las necesidades individuales de cada alumno, en la práctica esto parece realizarse sólo de forma general con los alumnos de integración. También se perciben diferencias entre los profesores en cuanto a que unos se preocupan más de llevar a la práctica el principio de la enseñanza individualizada, y por tanto, realizan adaptaciones curriculares de forma más consciente, explicitándolas por escrito.

Vamos a empezar hablando de las adaptaciones que los profesores realizan en los elementos básicos del currículum. Para todos aquellos niños de integración que no siguen el ritmo de su clase en lo que se refiere a los aprendizajes instrumentales, se les ha elaborado un programa de desarrollo individual y unos materiales adaptados que el profesor tutor utiliza en el aula. Estos materiales también se usan con niños que aunque no sean oficialmente de integración, necesitan un apoyo específico. Se procura que en general puedan participar en el mayor número de actividades del aula: plástica, canto, experiencias, y en todas las actividades manipulativas. Parece respetarse la idea de que cuando los niños no siguen el nivel de la clase en un área, se trabajan objetivos de un nivel inferior, pero de ese mismo área. Asimismo, a veces los profesores consideran útil que el niño trate de realizar las mismas actividades y les proporcionan ayudas extras, favoreciendo el apoyo de los compañeros. Se tiende a tener en cuenta el ritmo personal de trabajo de los alumnos, dándoles más tiempo en la realización de sus trabajos.

Como hemos comentado, hay otro tipo de adaptaciones curriculares, que son las que se llevan a cabo en los elementos de desarrollo del currículum. Algunos profesores comentan que cuando los alumnos no son capaces de realizar las tareas planteadas, procuran que hagan lo mismo, pero de distinta manera, utilizando

métodos alternativos para la consecución de los mismos objetivos. Por otra parte, si bien no está planificado a nivel de centro que se lleven a cabo adaptaciones en la organización del aula, hay algunas experiencias iniciadas entre niveles para hacer agrupaciones flexibles, mezclando de las distintas aulas los niños que se encuentran en el mismo nivel de aprendizaje de una materia (grupos de lectura más o menos avanzados). En otro caso, tienen la idea de comenzar a partir del 2º trimestre una experiencia similar pero entre dos niveles del mismo ciclo. Además, se planifican asignaturas (inglés, religión) mezclando alumnos de distintas aulas, no estando esta agrupación basada en sus necesidades de aprendizaje, aunque favorece al menos la comunicación intergrupala.

Por todo lo dicho, el profesorado es en general consciente de que debe intentar adaptarse a las características personales de cada uno de sus alumnos, buscando todos los medios y alternativas posibles para solucionar las necesidades que presenten. En el caso de los niños de integración que presentan un mayor desfase con respecto al nivel del aula, la responsabilidad en la búsqueda de todas estas alternativas parece recaer principalmente sobre el profesorado de apoyo: marcan el trabajo a realizar con ellos, y los profesores tutores siguen sus orientaciones. Cuando estos alumnos están más integrados en la dinámica del aula, son los tutores los que intentan adaptarles los distintos contenidos de las materias que se den en la clase, y los profesores de apoyo refuerzan sus aprendizajes. A pesar de esto, las adaptaciones curriculares individuales no están siempre planificadas de antemano, tal vez porque en ocasiones no se ha reflexionado suficientemente sobre este tema. Por ello, muchos profesores no las tienen explicitadas dando lugar a que se improvisen sobre la marcha, y no siempre sean las que mejor pudieran responder a las necesidades planteadas. Puesto que las actuaciones parecen ser individuales y se perciben grandes diferencias entre los profesores, sería recomendable que todo el centro se planteara revisar este tema de cara a concienciar a todo el profesorado sobre su importancia.

8.3 SISTEMA 3: PROFESORADO

8.3.1 Formación y Experiencia

En general, el profesorado de este centro se ha sentido suficientemente preparado para iniciar el programa de integración, no siendo la formación uno de los mayores problemas con los que se han encontrado. Además, en caso de sentir alguna necesidad de formación en un campo concreto (psicomotricidad, lecto-escritura, diagnóstico y recuperación de alumnos disléxicos, etc.), han sabido buscar los recursos necesarios para satisfacer sus demandas, asistiendo a cursillos de especialización. Para muchos profesores, la formación está directamente relacionada con la experiencia profesional: los que llevan muchos años en la enseñanza comentan que si bien el programa de integración se inició hace cuatro años, siempre han tenido alumnos con un distinto ritmo personal que el profesor debía respetar, adaptándose a él. Otros, con menos años de experiencia profesional, al haber estado en contacto con la educación especial, valoran positivamente la formación que este contacto les ha brindado. Aun así, uno de los factores que más influyen en que el profesor se encuentre bien formado para atender a las necesidades educativas especiales de sus alumnos es el grado de afectación que estos presenten. Cuanto mayor sea su problemática, más fácil es que el profesor tutor transfiera la responsabilidad última sobre el profesor de apoyo, basándose en su formación específica, y aceptando sus orientaciones. En este sentido, los profesores tutores piensan que la formación de todo el profesorado de apoyo es muy adecuada para la labor que deben desempeñar, y juzgan muy valiosa la ayuda que les proporcionan. La única queja que aparece es que no pueden dedicarles todas las horas que serían deseables, ya que el número de niños de integración ha ido aumentando de año en año. Precisamente por no poder ayudar directamente a los niños dentro del aula, son los tutores los que tienen que llevar a cabo este apoyo, para lo cual en algunos casos piden una formación concreta y útil que les permita no tener que delegar en el profesorado de apoyo. Por su parte, los profesores de apoyo comentan que hasta ahora, su formación ha sido suficiente para atender a los niños, si bien preven mayores dificultades cuando éstos pasen a Ciclo Superior y haya que buscar

otras alternativas que no eran imprescindibles con los alumnos menores. En este sentido, sugieren la posibilidad de establecer contactos con otros centros cara a contrastar opiniones y poder orientar mejor su trabajo. El objetivo que se plantean cubrir va más allá del apoyo a los niños de integración, por lo que intentan orientar tanto a los tutores como a los padres de los alumnos. En este último aspecto, se enfrentan a problemas que no derivan de su propia formación, sino de variables sociofamiliares difíciles de controlar, pero que interfieren en el progreso de los niños.

8.3.2 Actitudes y Expectativas hacia la integración

Existe, en todo el centro, una buena predisposición o actitud ante la integración, considerada como "principio moral indiscutible", y probablemente relacionada con el ideal cristiano que preside la línea educativa del centro. Sin embargo, hay diferencias en la valoración que se hace del propio programa de integración. Los dos problemas que surgen con mayor frecuencia son la selección de los niños de integración, y la insuficiencia de recursos humanos. La primera cuestión está directamente relacionada con el objetivo que se persigue con la integración. Parece haber un alto consenso entre el profesorado acerca de que no se trataría solamente de que los niños estuvieran bien integrados socialmente, sino que deberían alcanzar objetivos de aprendizaje, aunque no sean los mismos que los del resto de su clase. Esto se hace particularmente difícil con niños con un grave retraso mental. De hecho, la expectativa que mantenían acerca de los niños que se iban a integrar era que, en el caso de niños con esta deficiencia, su retraso no fuera tan grande. Al no haberse confirmado esta expectativa, muchos profesores se plantean que el programa de integración debería prestar particular atención al tipo de niños que pretende acoger, si quiere garantizar otros resultados que la mera "integración social". Incluso este objetivo puede dificultarse si los niños están muy desfasados con respecto a sus compañeros: una valoración global de estas cuestiones es la que ha llevado al profesorado a plantearse la pertinencia de repeticiones de curso por parte de los propios niños de integración. Por otro lado, este problema se acentúa aún más a medida que avanzan de curso, y los profesores tienen sus dudas y temores ante la integración en ciclo superior, que de hecho ya tendrán el

año que viene, a diferencia de otros centros. Como alternativa, han pensado la posibilidad de organizar talleres en los que estos alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades. Por otra parte, y relacionado con el segundo problema, los alumnos de integración han ido aumentando cada año, y no ha sucedido así con los profesores de apoyo. Este último año, les han concedido un orientador y se han organizado de tal forma que son cuatro los profesores que atienden a los niños, si bien tres de ellos se dedican asimismo al proyecto de orientación. En cualquier caso, se valoraría como muy conveniente que aumentaran los recursos humanos, lo que permitiría poder atender a otros niños que aunque no estén acogidos al programa de integración, también presentan necesidades educativas especiales.

Finalmente, desde la puesta en marcha del programa de integración, había un cierto temor a que el nivel medio de la clase pudiera bajar a consecuencia de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Este temor procedía particularmente de los padres de alumnos. Por el contrario, los profesores comentan que el nivel del aula no ha bajado debido a la integración, y que incluso los demás alumnos se han podido beneficiar de algunas de sus consecuencias (mayor individualización de la enseñanza por disminución de la ratio, etc.).

A continuación, intentaremos describir relaciones de influencia entre las variables de los sistemas.

La distinta formación y años de experiencia de los numerosos profesores del centro puede tener una relación directa con los distintos estilos de enseñanza de los que hemos hablado anteriormente. Hay cierta inquietud por tratar de aprovechar la formación o experiencia más innovadora de algunos profesores, cuya misión sería dinamizar a sus compañeros de nivel. Si se piensa que hay componentes de los estilos de enseñanza que pueden ser más oportunos para obtener mejores resultados con los alumnos, sería conveniente lograr una mayor coordinación a partir de unos criterios comunes de actuación. Esto no quiere decir lograr una absoluta uniformidad, puesto que se debe respetar la individualidad de cada profesor, sino una coordinación más allá de los contenidos de las materias.

Por otro lado, aunque la actitud ante la integración ha sido desde el principio positiva, algunos profesores comentan que el

haber tenido alumnos de integración les ha ayudado a cambiar en algunos aspectos: les ha motivado a organizar mejor sus aulas, a hacer programaciones más útiles, a llevar una enseñanza más individualizada, etc. Finalmente, los profesores han ido ajustando mejor sus expectativas ante los niños de integración, al ir comprobando y evaluando los resultados de los aprendizajes de sus alumnos en todos los planos de la educación.

8.4 MODALIDAD DE INTEGRACION.

La modalidad de integración ha tenido que cambiar en estos años, debido al gran número de niños a los que hay que atender. En años anteriores, los profesores podían trabajar algún rato con los niños integrados o con los niños que lo necesitaban dentro del aula, pero actualmente no pueden abarcar tanto, y es el profesor tutor el que atiende al niño integrado dentro del aula, siguiendo su programa individual.

En el centro todos los profesores de apoyo han optado por el mismo tipo de modalidad de integración con los niños a los que atienden. Es decir, trabajan con los niños de integración fuera del aula, llevando la programación individual de cada niño. Suelen formar grupos de dos o tres niños, casi siempre de la misma clase. El optar por el trabajo fuera del aula, se debe a que de esta manera pueden seguir diariamente a cada niño, y en una hora atienden a un grupo, mientras que si estuvieran trabajando dentro, la atención a cada niño se haría muy distante de una vez a la siguiente. Sólo para atender a dificultades muy específicas, sacan a algunos niños individualmente. Otra razón para apoyar al niño fuera del aula es que les parece que resulta más efectivo, ya que permite al niño centrarse más si está trabajando un P.D.I. muy alejado de la programación del aula.

Los niños de integración, por tanto, pasan la mayoría de las horas en su aula, y participan de todas las actividades que pueden realizar a la vez que sus compañeros: se intenta que el niño no tenga que salir del aula para ir con la profesora de apoyo cuando se está haciendo una actividad en la que el niño pueda participar plenamente.

En el aula de apoyo, las profesoras, o bien refuerzan los con-

tenidos que han aprendido en el aula algunos niños, o bien tratan de potenciar otras capacidades básicas como la atención, la orientación espacial y temporal, así como hábitos de orden y comportamiento, psicomotricidad etc., siempre depende de cada niño, y en especial del curso en el cual éste se encuentre integrado. Así, con los niños mayores, se intenta que el P.D.I. siga más de cerca los contenidos mínimos del curso, incidiendo en las técnicas instrumentales, mientras que con los menores, se insiste en aspectos más generales, considerados como prerrequisitos para llegar al aprendizaje de los contenidos. Todo lo que se esté trabajando con el alumno, se le comunica al profesor tutor para que siga su programa. Pero, respecto a este tema, los profesores de apoyo echan de menos un momento fijo para coordinarse con los tutores con más formalidad, puesto que, de momento, se comunican únicamente entre clase y clase y tienen poco tiempo. En este sentido, sería muy conveniente que se pudieran organizar de tal manera que tuvieran programados unos tiempos de reunión semanal —tutor y apoyo— para hacer viable un contacto que posibilitara un mayor seguimiento conjunto de los alumnos. Así, puesto que los tutores tienen fijada una hora de reunión semanal por nivel, tal vez un planteamiento posible fuera que los alumnos de *integración* de un mismo curso estuvieran apoyados por el mismo profesor, y que éste se reservara ese mismo tiempo para coordinarse con los tutores. Por otro lado, se podrían buscar formas alternativas de organización de los grupos a los que se apoya, y que no estuvieran formados únicamente por ser alumnos pertenecientes a la misma clase, sino en función de criterios como el tipo o nivel de dificultad que presentan.

Hay que destacar que existe una buena coordinación entre todo el profesorado de apoyo y que se plantean su trabajo basándose en criterios discutidos y compartidos. Esta buena *labor en equipo* es la que también les ha llevado a desarrollar el proyecto de orientación de forma conjunta. Sin embargo, no parece que uno de los factores claves a la hora de adoptar una determinada modalidad de integración con un niño sea su grado y tipo de déficit, a pesar de que puedan llegar a acuerdos sobre cómo sería mejor trabajar con cada uno de ellos. Parecería como si la mayor dificultad para adaptar la modalidad de integración al niño fuera una cuestión de organización práctica, que por tanto sería deseable resolver de la

mejor manera posible. De todas maneras, existe cierta inquietud por buscar una mayor variedad en las modalidades de integración, teniendo en cuenta las posibilidades de cada niño: se han llegado incluso a plantear la idea de que alumnos acogidos al plan de integración pudieran incorporarse a las aulas de educación especial en algunos momentos, aunque no la han llevado a cabo por ser una medida que precisa una organización cuidadosamente planificada.

8.5 RESULTADOS DE LA EJECUCION DEL PROGRAMA DE TRABAJO CON LOS ALUMNOS INTEGRADOS.

Una vez analizada la variante de integración que adopta el centro, y como esto revierte en una determinada modalidad de integración, trataremos de comentar cuáles son los resultados de la ejecución del programa de trabajo sobre los niños integrados, ya que esto ha podido influir a su vez sobre la evolución de todos los sistemas: centro, ambiente inmediato de aprendizaje, profesorado y necesidades educativas de los alumnos.

En general, parece que no hay grandes problemas en cuanto a la integración social: los niños de integración participan de juegos y trabajan en equipo con sus compañeros, aunque no siempre se ha conseguido la integración con todos los niños de igual manera. Existen diferencias individuales entre ellos, lo que contribuye a que algunos niños sean mejor aceptados que otros, y juegan a cualquier cosa en los recreos con sus compañeros. Otros prefieren juntarse con los niños de integración, o incluso buscan la compañía de los alumnos de las aulas de educación especial. Puesto que desde el propio plan de centro se da importancia a la buena socialización de los alumnos de integración, se han sumado al proyecto de "acampadas de fin de semana" organizado por el M.E.C. y se tiene en cuenta el que estos alumnos participen de todas las actividades extraescolares que se lleven a cabo durante el curso.

En cuanto al aprendizaje de los contenidos, si bien todos los niños han progresado, cuando se ha valorado que este progreso podría ser mayor repitiendo curso, se ha optado porque el niño no promocionara con sus compañeros. Los niños que mayores dificultades de aprendizaje presentan debido a su nivel intelectual,

van consiguiendo sus objetivos aunque presentan grandes desfases con respecto al nivel del aula. Sólo hay unos pocos alumnos que siguen más o menos el ritmo de sus compañeros, ayudados por las adaptaciones que los profesores realizan para ellos. Puede ser que esto se deba en gran parte a que la mayoría de los niños que están integrados en este centro tengan déficits bastante acusados; no obstante, se podría pensar si con unas adaptaciones más ajustadas al currículum ordinario, y planificadas conjuntamente entre apoyos y tutores de antemano, se aprovecharían mejor las capacidades potenciales de muchos de estos niños.

Finalmente, hay algunas variables que parecen influir especialmente en la obtención de mejores resultados en la respuesta a las necesidades educativas de los niños.

La primera de ellas sería el ambiente o clima afectivo de aceptación que exista en el centro. Ya hemos comentado que este aspecto es parte de la filosofía del centro, y se intenta trabajar de distintas maneras, con bastante éxito en la mayoría de los casos. También se tiene en cuenta para los alumnos de las aulas de educación especial, y es una de las razones por las que se han preocupado de que compartan actividades del aula, salidas extraescolares e incluso recreos con sus compañeros de las aulas ordinarias. Otras de las variables se relacionan con el grado de individualización, tanto de las actividades de aprendizaje, como del seguimiento de los progresos y dificultades del alumno. El principio de "personalizar la enseñanza" está recogido como objetivo general de centro, y los profesores parecen tenerlo asumido, aunque sus intentos por llevarlo a la práctica no siempre les satisfacen. A pesar de que en muchos casos han valorado positivamente la disminución de la ratio en el aula, cara a posibilitar esa mayor individualización, en ocasiones les resulta complicado programar distintas actividades adaptadas a los niños, o incluso controlar la atención de los niños de integración cuando tienen que realizar actividades individualizadas. Finalmente, la última variable que parece influir en la obtención de mejores resultados con los niños, es que el profesor combine la realización de actividades individuales y grupales. En general, los profesores son conscientes de las ventajas de combinar ambos tipos de actividades, aunque como ya comentamos, la forma de organizar las actividades grupales varía de unos a otros, siendo mucho más apropiada en algunos casos que en otros.

8.6 SISTEMA 5: FAMILIA

En general, los padres están satisfechos con la evolución de sus hijos, aunque algunos padres con un nivel socio-cultural bajo parecen no implicarse en su problemática. En estos casos, los profesores se esfuerzan en que participen en su educación, colaborando con ellos en esta tarea. El mayor problema con el que se encuentran es que, en algunos casos, las expectativas de los padres son muy bajas, lo que sin duda influye en el progreso de sus hijos. En cuanto a las familias del resto de los alumnos, en un principio hubo ciertos temores de que el nivel medio de la clase pudiera bajar a consecuencia de la integración. Actualmente, éstos se han revelado infundados, y los padres están bastante comprometidos con la marcha del centro.

8.7 VALORACION FINAL

A nuestro juicio, y tras el análisis llevado a cabo, pensamos que este centro reúne algunas de las características para llevar a cabo con éxito el programa de integración, aunque no todas las variables adoptan los valores más favorables para la consecución de dicho programa.

Los aspectos menos favorables tienen que ver con la ausencia en el centro, a pesar de los años de funcionamiento en común, de un proyecto educativo amplio y concretado, que recoja las líneas pedagógicas del centro, de forma que existan unos criterios compartidos de actuación en lo referente a los principales elementos de la acción educativa. No obstante, y éste es un aspecto importante que se ha de resaltar, en este momento la mayoría de los profesores sienten la necesidad de elaborarlo conjuntamente, de forma que quede consensuado por todo el profesorado. Esto parece factible teniendo en cuenta que en el centro se percibe un buen clima en las relaciones personales, y una inquietud por mejorar su funcionamiento (emprender innovaciones, plantearse alternativas). Por otra parte, las estructuras organizativas están bien definidas y han demostrado asumir las funciones que hasta el momento se habían planteado. Este es un aspecto fundamental a tener en cuenta, en tanto que la estructura organizativa y de funcionamiento de un centro es el soporte necesario para intentar hacer posibles y operativizar las innovaciones pedagógicas que este centro precisa, si éstas se llegan a acordar en el proyecto educativo del centro.

Desde nuestro punto de vista, la elaboración de dicho proyecto beneficiaría enormemente la puesta en práctica del programa de integración en el centro, máxime teniendo en cuenta su experiencia anterior, la actitud favorable de todo el profesorado y el buen aprovechamiento que saben hacer de los recursos de los que disponen.

Además, esta elaboración compartida traería consigo el que aspectos como la metodología, organización de aulas, etc. que en la actualidad pueden variar enormemente entre profesores, fueran mejor analizados y más compartidos, para tratar de buscar las alternativas más positivas, de forma que fuera posible introducir cambios en algunos de los estilos de enseñanza presentes en el centro. Esta cuestión es de gran importancia si se tiene en cuenta la influencia decisiva que el ambiente inmediato de aprendizaje (procesos instruccionales y adaptaciones curriculares que realizan los profesores) tiene en todos los resultados que obtienen los alumnos, y no sólo en los académicos. En este sentido, sería necesario que los profesores de este centro no procedieran de forma tan individual, y en ocasiones intuitiva, sino que trataran de llevar a cabo una reflexión conjunta más sistemática que les permita intercambiar sus experiencias e ideas para dar una mayor coherencia a la línea pedagógica del centro.

En definitiva, y a la luz de nuestro modelo teórico, pensamos que la participación del centro en el programa de integración ha empezado a servir como elemento dinamizador de todo su funcionamiento, y a fomentar la inquietud por parte del profesorado de dar la respuesta más satisfactoria a las necesidades educativas de sus alumnos (aumentando su perfeccionamiento, implicándose en una revisión colectiva del proyecto de centro, etc.). Puesto que existe en general una buena *infraestructura de funcionamiento* —departamentos, comisiones—, es de esperar que se pueda aprovechar para lograr este objetivo principal de atender lo mejor posible a las necesidades de los alumnos de integración, e indisolublemente, a las de todos los demás. Por todo lo dicho, valoramos el esfuerzo que se está realizando para llevar a cabo la experiencia de integración, y aun considerando que la mejora de una escuela de integración es un proceso complejo, creemos que este centro está bien encaminado para conseguir sus metas.

Parte III

FASE CUALITATIVA DE LA INVESTIGACION: INTERVENCION

CAPITULO 9

MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACION

Este procedimiento comparte con el anterior, en general, los métodos de recogida y de análisis de datos. Se pretendía realizar en determinados centros intervenciones más o menos específicas y previamente planificadas, con el objetivo de indagar en qué medida, los cambios producidos como resultado de éstas, responden a lo postulado desde el modelo. Estas intervenciones se llevaron a cabo sobre las variables más relevantes para la aplicación del programa de integración, variables analizadas y detalladas en el modelo teórico elaborado.

Sin embargo, es necesario señalar la importancia de tener en cuenta las características diferenciales de cada centro escolar concreto en el que se iba a realizar la intervención. En cada uno de ellos, los valores adoptados por las variables consideradas relevantes para el P.I. podían determinar la efectividad de las estrategias de intervención elegidas.

Es por ello por lo que el plan de intervención debía diseñarse a partir del conocimiento profundo de los centros en los que se iba a llevar a cabo. Este conocimiento se obtuvo en un momento anterior de la investigación, a través del estudio de casos.

9.1 PUNTO DE PARTIDA: LA ESCUELA COMO INSTITUCION

Se define una institución como un grupo organizado con funciones y roles diferenciados, estratificados, para conseguir un fin

común. Es una organización piramidal, en la medida en que la base es la que elige a las distintas personas que ocuparán las diferentes funciones, con responsabilidad en la toma de decisiones.

Puesto que la escuela es una institución, debe resultar útil tener un conocimiento previo suficiente sobre “teorías sistémicas” y “dinámica de grupos”, antes de emprender el trabajo institucional que realizará toda persona que quiera intervenir (que en general llamaremos “interventor” o “asesor”).

Además, habrá que tener en cuenta que existen muy diversos tipos de escuelas, y que éstas varían, entre otras cosas, precisamente en su grado de madurez institucional. Algunos de los aspectos que nos permiten analizar el grado de madurez de un centro son la definición de los roles, la delegación de las funciones, la formación de los grupos, etc. Este diferente grado de madurez, junto con la idea de que cada institución es única, es lo que da origen a distintos tipos de intervenciones, viables y oportunas según cada caso.

Así, en un centro “maduro” desde el punto de vista institucional, éstas serán algunas de las características:

- Existencia de roles bien definidos y diferenciados entre sí, otorgando a cada rol un determinado poder de decisión, para que se pueda implementar durante un período de tiempo, y evaluar una vez concluido éste.
- Existencia de funciones delegadas, donde los portavoces sean verdaderamente representativos del grupo.
- Existencia de un organigrama en que se incluya esta distribución de funciones.
- Existencia de grupos “formales y secundarios” caracterizados porque las relaciones que se establecen son de tipo profesional, en función de la tarea a desarrollar.

Habrán probablemente pocas estructuras, pero éstas estarán bien definidas, y regirán unas normas de obligado cumplimiento. Por todo ello, estos centros sólo necesitan seguir el curso de su crecimiento natural, y podrán aprovechar y elaborar más fácilmente los cambios que surjan a partir de un trabajo entre centro y equipo

de intervención. Además, puesto que en instituciones maduras ya aparecen grupos “formales y secundarios”, la intervención tenderá a favorecer su funcionamiento.

Por el contrario, cuanto menos maduro sea el centro desde el punto de vista institucional, menos se cumplirán las características anteriormente mencionadas, existiendo en general un mal funcionamiento en la articulación de los roles y en su definición. De esta manera, los cambios precisos son mayores en este tipo de centros, y se debe incidir de modo distinto sobre los diversos subsistemas.

Al revés de lo que ocurría en las instituciones más maduras, en éstas prima la existencia de “grupos espontáneos y primarios”, basados en las relaciones personales, y no tanto en los roles profesionales. Una de las tareas del que interviene será pues favorecer la formación de grupos secundarios, de equipos de trabajo, colaborando en la organización de la institución como tal.

Será importante conseguir que los miembros de la institución se sientan identificados con lo que ésta hace y demanda, creando un sentido de “pertenencia” a la institución. Esta es una de las labores a realizar, ya que en estos centros muchas veces los objetivos de sus miembros no coinciden con los de la institución: esto supone una dificultad para el asesor a la hora de elaborar las demandas que se le hacen, puesto que éstas no son institucionales.

En definitiva, cuando se plantea un trabajo de intervención, será muy importante tener en cuenta el grado de madurez institucional de la escuela con la que se pretende trabajar. En general, es muy probable que el asesor deba, junto con los miembros del equipo docente, consolidar el buen funcionamiento como institución.

9.2 MODELO DE INTERVENCION

Existen diferentes concepciones sobre lo que es una “intervención”, que dan origen a estrategias bien diferenciadas acerca de cómo realizarla.

Frente a la concepción más generalizada en nuestra escuela, de que la finalidad de la intervención es perfeccionar algo que no funciona del todo bien, aquí se quiere abogar más bien por la idea de que la intervención forma parte del proceso global, que deben

seguir todos los centros en la planificación y desarrollo de su acción educativa.

En la primera concepción, se considera a los asesores como promotores del cambio, correctores del proceso educativo, siendo la labor a realizar de carácter más bien asistencial. En este sentido, es fácil que la intervención devuelva a los docentes una imagen de carencia básica, un cuestionamiento de su profesionalidad y de su labor en general. Por ello, será más probable encontrarse con mayores resistencias por su parte, y que no haya un acuerdo previo institucional de hacer una demanda de ayuda.

En cambio, si se concibe a los asesores como formando parte del proceso global educativo, la tarea a realizar podrá ser de índole más bien preventiva. Las aportaciones de los miembros de un equipo de intervención se tendrán en cuenta como provenientes de una perspectiva profesional diferente, pero complementaria a la del docente. Así, los asesores no serán los únicos que tendrán la responsabilidad de buscar las soluciones y las estrategias para llegar a ellas, sino que éstos y los docentes deberán tener una participación activa. El rol de los asesores es el de cualquier trabajador de la educación, desde una concepción rigurosa, científica y actualizada de la tarea de enseñar.

9.2.1 Opciones básicas dentro del modelo de intervención

Desde esta última concepción de la intervención, habría una serie de cuestiones a tener en cuenta cuando se realiza este tipo de trabajo. Estas han servido de marco de referencia para delimitar y caracterizar las actuaciones, comportamientos y actitudes que el equipo de esta investigación, en la medida de lo posible, ha intentado mantener en los centros.

- El asesor o agente de una intervención no es el motor del cambio, o al menos el único, sino un elemento más en la producción de esos cambios; su tarea no consiste únicamente en ser fuente de información, sino en favorecer la reflexión sobre lo que existe, ayudando a la escuela a que genere sus propios mecanismos de resolución de problemas. En este sentido, es importante no olvidar que la mera presencia del asesor no modifica sustancialmente la institución.

- El asesor puede ser externo o interno al centro, estando dentro de la institución. Ambas posibilidades pueden presentar distintos problemas, e independientemente de la localización física de los interventores, para facilitar su tarea, sería conveniente que:
 - El asesor estuviera contemplado como parte del proyecto educativo del centro, como un elemento más en la articulación de los diferentes roles y funciones. Por ello, debería estar contemplado en el organigrama del centro, con su función específica, de forma que se considere su punto de vista profesional.
 - El asesor fuera capaz de tomar la distancia necesaria con respecto a la propia implicación en el trabajo, y su evaluación: existe siempre el riesgo de identificarse con los problemas individuales de la institución, proyectando su percepción personal. Para paliar este problema, puede ser útil llevar a cabo una supervisión de la tarea.
 - El asesor tuviera cierto poder de decisión, sin que esto excluya la necesidad de un proceso activo de negociación con los profesores. Será importante el cumplimiento de lo negociado y las decisiones que se vayan tomando a partir de ahí.
 - No se dispersará el número de personas que intervienen, y si existen varias, será necesaria una buena coordinación previa interna y una clara distribución de las tareas, de manera que las funciones estén diferenciadas y no se solapen entre sí.
- Por otro lado, hay que tener en cuenta que es difícil esperar resultados de la intervención a corto plazo. Los propios asesores no deben ser “maximalistas” en las tareas y objetivos de trabajo propuestos, ya que la pretensión de un cambio total puede bloquear el proceso de cambio gradual. Puesto que los objetivos pueden ser difíciles de conseguir y pueden conllevar un proceso lento, no se deben crear falsas expectativas: el asesor debe cumplir un rol positivo, no frustrante.

- Además, el agente de la intervención deberá intentar, en la medida de lo posible, no emitir juicios de valor. No hay que olvidar que cualquier intervención supone la posibilidad de avalar un grupo de opinión y contradecir a otros, lo que puede llevar a favorecer fracturas y alianzas personales. Para paliar esto, el interventor deberá actuar como moderador, intentando evitar los enfrentamientos personales. Se tratará siempre de favorecer los acuerdos, no las rupturas, focalizando la discusión en la tarea. Así, otro de los roles que puede tener que cumplir un asesor es el de dinamizador, evitando el que se pierda de vista el objetivo propuesto, paralizándose en “callejones sin salida” o en discusiones estériles.
- De forma general, cualquier intervención puede ser sentida como una agresión, y como tal, crear resistencias. Estas serán mayores cuando el centro no sienta o incluso niegue la necesidad de la intervención. En este caso, ofrecerá distintas formas de resistencia, desde un cambio continuo de demandas al asesor hasta hacerle demandas no pertinentes o imposibles de satisfacer.
- Otra de las cosas a tener siempre muy en cuenta es que la intervención habrá de ser flexible, y plantearse continuamente como una hipótesis de trabajo sujeta a revisión. Dicho esto, mediante la intervención se podrán cumplir en cualquier caso funciones de prevención, diagnóstico, orientación y asesoramiento.
- Finalmente, el asesor deberá tomar en consideración otras dos últimas cuestiones:

La primera hace referencia a la necesidad de que existan interlocutores válidos cuando se quiere hacer un trabajo institucional. Si no se trata con interlocutores que sean verdaderamente representativos del grupo, el alcance del trabajo puede ser mucho menor y no revertir sobre la institución.

La segunda cuestión plantea la importancia de tener en cuenta el papel que asignan al asesor los miembros de la institución: cómo lo perciben, qué se le pide y qué tareas se

le asigna. En este sentido, el rol asignado puede no coincidir con la labor que el asesor plantea como más beneficiosa. Además, será tanto más probable que sólo pueda moverse dentro de ese rol, cuanto mayores resistencias naturales ofrezcan los miembros de la institución, siendo éstas de mayor envergadura al no sentir la necesidad de esta intervención.

Entre las tareas para las que se puede requerir al asesor, estarían desde las más directas, sobre niños y familias, hasta un trabajo más mediatizado, bien directo con los maestros o con grupos como el equipo directivo etc., para reflexionar sobre la escuela de forma globalizada, considerándola como institución y temporalizando sus prioridades.

9.2.2 Proceso de intervención

Si nos basamos en todo lo comentado anteriormente, es decir, partiendo de todas las sugerencias sobre estrategias, roles y concepción de la intervención en general, se puede deducir una propuesta de pasos a seguir en el proceso de intervención. Esta, pues, podría ser la pauta del trabajo a realizar en una intervención:

- 1º. Parece necesario un tiempo previo de habituación entre el equipo de intervención y los profesores, anterior a la propia intervención.

Así, el equipo debería conocer en su totalidad el objeto sobre el que ha de intervenir, tanto en sus aspectos generales (estructura de la institución, funcionamiento de los grupos, calidad de la oferta educativa, relaciones con la comunidad, etc.), como particulares (recursos humanos y su interacción), que configuran a la institución como una organización única.

Por lo tanto, parece especialmente recomendable que se haga un diagnóstico de la institución, como primer paso, previo a la intervención propiamente dicha.

Esto permitiría ver cómo, en qué ámbito, y junto con quiénes ha de plantearse la intervención: ésta puede tener distintos

objetivos, según sobre qué aspectos se va a incidir y reflexionar, aspectos que estarán determinados por cada compleja situación en particular. Además, será necesario secuencializarlos y temporalizarlos.

- 2º. Esto nos lleva a la pertinencia de hacer una planificación de la intervención. Partiendo de un diagnóstico de necesidades y recursos, se definirán unos objetivos, determinando prioridades y plazos. Esta priorización de tareas es fundamental, como lo es el ajustar los objetivos al tiempo del que se dispone.

También se tendrá en cuenta la dotación de recursos humanos y materiales necesarios para llevar a cabo la intervención. En este sentido, cada institución puede precisar de un número distinto de horas de presencia del asesor, variando también la frecuencia de su asistencia. Además, en ocasiones puede ser útil la utilización de encuestas y otros instrumentos, para ayudar a aclarar conceptos o como documentos base para posteriores debates.

- 3º. Cuando se inicia la intervención, parece oportuno partir de las demandas que los profesionales del centro hacen al equipo de intervención. Puesto que una demanda es la identificación de un problema, será conveniente recoger no sólo las demandas explícitas, sino también las implícitas, que no se perderán de vista, aun cuando se comience a trabajar primero las explícitas. En general, se trabajará con el grupo en la elaboración de las demandas que atiendan al conjunto y puedan revertir sobre la institución. Por ello, es necesario buscar la demanda más común, intentando dar de este modo la mayor amplitud posible a la intervención.

Así, se señalarán los acuerdos y el trabajo comenzará partiendo de los puntos comunes encontrados. Entre los puntos de desacuerdo, habrá algunos que puedan ser negociables. El análisis previo de los puntos de acuerdo y desacuerdo entre los profesores permite matizar precisamente aquéllos sobre los que los profesores estarían dispuestos a ceder o negociar. Los desacuerdos también deben ser re-

visados, porque de lo contrario reaparecerían cíclicamente, produciendo conflictos y culpabilizaciones entre el profesorado.

Es necesario introducir la idea de que los desacuerdos no son negativos si se utilizan de forma constructiva mediante debates no estériles, o sin fin en el tiempo. Puesto que el conflicto es algo presente en todos los grupos, no debe existir miedo a la divergencia. Es necesario canalizarlo, buscando vías para abordarlo de forma operativa y resolverlo, y nunca negarlo u ocultarlo.

De todos modos, no se debe olvidar en principio retomar de cada tema lo común y complementario. También será necesario registrar los compromisos y acuerdos, para luego poder evaluar su cumplimiento, planificando dicha evaluación así como su posterior revisión en el tiempo.

Ya que parece recomendable abordar la intervención de la forma más global posible, habrá que intentar trabajar en el centro con grupos representativos como el equipo directivo, las juntas, etc. Si esto no es posible, podría trabajarse más individualmente, ya sea con cada profesor, o con grupos pertenecientes a la base de la pirámide que constituye la organización de la escuela, esperando un posible "contagio"; cosa poco probable, al menos a corto plazo. En general, se tratará más bien, por tanto, de conformar equipos de trabajo, contribuyendo así a la labor de consolidación de la institución como tal.

- 4º. Finalmente, será necesario hacer una evaluación de la tarea en su totalidad, y de cada una de las etapas que la componen. Esta evaluación deberían llevarla a cabo el equipo de intervención y los demandantes de la misma, y además sería positivo que estamentos sociales relacionados con la institución (por ejemplo, un Consejo Escolar) y la Administración educativa participaran con su juicio sobre la intervención.

CAPITULO 10

DISEÑO Y METODOLOGIA

10.1 MUESTRA

Se suponía que el hecho de trabajar con distintos tipos de centros, permitiría encontrar diferencias en cuanto a la puesta en práctica y resultados de la intervención. De esta forma, la muestra seleccionada fue de cuatro centros.

La elección de un centro del tipo 1 se debió a que, al ser un centro con buen funcionamiento, se consideró que permitiría identificar los problemas que se presentan en una intervención, sin la contaminación de otros problemas que se deberían más a características menos positivas propias de otros tipos de centro.

También, se consideró que los centros de tipo 1 serían los idóneos para provocar cambios favorables a más corto plazo. Dado que el período de intervención estaba delimitado por el tiempo de duración de esta investigación a un curso escolar, plazo estimado como breve para poder identificar cambios y resultados consolidados, la intervención en dicho tipo de centro podría paliar en parte este problema por encontrarse en mejores condiciones para asumir una intervención y producir cambios.

La elección de un centro de los otros dos tipos es obvia: en cualquiera de los dos van a existir problemas o situaciones que ofrezcan posibilidades de intervención sobre ellas.

Por otra parte, habiéndose realizado durante el curso 87/88 una evaluación cualitativa en 3 centros, cada uno de ellos perteneciente a un tipo de la tipología anteriormente citada, se consideró que estos centros serían los idóneos para continuar en ellos la fase de intervención, ya que ésta necesita una evaluación previa de la

institución, así como una primera toma de contacto que permita el mutuo conocimiento del equipo de intervención y de los profesores del centro.

Además de éstos, se eligió un 4º centro más, perteneciente al tipo 1, por todo lo dicho anteriormente. Este nuevo centro contaba también con una característica nueva que sin duda debía influir en su estructura y funcionamiento, ya que se trata de un centro privado, frente a los otros tres que son públicos. En este centro se realizó la fase de evaluación cualitativa previa a comienzos de este curso, tras la cual comienza en él la fase de intervención.

10.2 PLANIFICACION DE LA INTERVENCION

La realización de la fase de Intervención se planteó con la duración de un curso escolar: 88/89. Como se ha mencionado anteriormente, este plazo de tiempo es corto para obtener resultados consolidados, por lo cual se ha pretendido elegir objetivos de intervención que fueran pertinentes, concretos y específicos, siendo conscientes desde su comienzo de que algunos resultados sólo podrían evaluarse a más largo plazo.

En cada centro, la temporalización de las sesiones dentro del plan de intervención variaba según las necesidades de la institución y de los objetivos que se plantearon, por ej. podía haber más reuniones al comienzo del curso e ir decreciendo su frecuencia a lo largo del mismo o repartirse durante todo el curso. Así mismo, cada institución precisó un número distinto de horas de presencia del asesor.

El equipo de intervención se componía de 4 personas que actuaban directamente en los centros, siendo responsables por parejas de la intervención en cada dos centros durante todo el curso. El hecho de ocuparse 2 personas de un mismo centro respondía al intento de confrontar la información y la intervención en sí; además se trataba de las mismas personas que realizaron la evaluación cualitativa, por lo que se contaba con una mayor información sobre la institución, así como con un conocimiento personal entre los profesores y el equipo de intervención.

Además, formaba parte del grupo de intervención una asesora externa especialista en este tipo de trabajo, que se reunía con

las restantes personas del equipo de intervención, con una periodicidad de quince días. Se trataban los problemas y las posibles alternativas de trabajo y se planificó con su asesoramiento, las acciones a realizar en cada centro.

10.2.1 Definición del plan de trabajo: recogida y elaboración de las demandas

Para comenzar a trabajar con cada centro en el plan de intervención, se decidió seguir una serie de pasos para la selección de los objetivos de trabajo:

- 1º. Primer contacto con la dirección del centro para informar de nuestro propósito y de lo que éste supondría para el centro, de la duración, del papel del equipo de intervención y del centro mismo, de la infraestructura con la que se cuenta (posibles ayudas del M.E.C. o del C.N.R.E.E. en cuanto posibilidades reales, no ideales, de formación, recursos, etc.). En caso de aceptar, continuar el plan.
- 2º. Intercambio con el Equipo Psicopedagógico y con el orientador, como posibles agentes de intervención en los centros, los respectivos planes de trabajo para el curso, a fin de coordinarlos y evitar interferencias.
- 3º. Reunión con el claustro, en el caso de que el centro esté de acuerdo en la intervención, para que los profesores informen de sus demandas como centro.
- 4º. Reunión con cada ciclo, para concretar las demandas del centro en cada uno de ellos. Estas demandas no tenían que ser necesariamente las mismas.
- 5º. Reunión con los coordinadores de ciclo y equipo directivo de los centros para dejar definitivamente consensuadas las demandas de intervención.

En estas reuniones se pretendía recabar la siguiente información:

- Las demandas que surgen y quién las hace.
- Organización de estas demandas.

- Diferenciar entre las demandas explícitas y las latentes. Actitud de los profesores.
- Coherencia entre las propuestas que el equipo interventor podía tener y las demandas de los distintos grupos: las expectativas de ambos podían o no coincidir.

Este diseño tenía como fundamento el permitir una verdadera selección de demandas y dar oportunidad, por medio de la reflexión con los distintos grupos, a que los profesores explicitaran sus demandas reales. De esta manera, cuando surgían demandas individuales pero interesantes para el centro, había que intentar reconducirlas, de forma que se aprovechara a nivel institucional, por lo que había que priorizar unas demandas sobre otras. También, se debía tender a dar la mayor amplitud posible a la intervención, buscando la demanda más común y señalando los acuerdos.

Por lo tanto, los profesores tenían el papel de elegir qué cambios eran interesantes y necesarios, y el equipo de intervención también tenía el papel de proponer a la luz de la evaluación cualitativa de cada centro, y de las hipótesis de la investigación, los posibles cambios o intervenciones que eran pertinentes.

Para comenzar a trabajar en la elaboración de las demandas, pareció recomendable empezar por puntos en los que existía acuerdo, sin olvidar los puntos de desacuerdo que podían ser negociables.

10.2.2 Aplicación del plan de intervención: recogida y análisis de la información

A fin de que la intervención pudiera ser lo más generalizable posible y mantuviera un carácter realista, las intervenciones nunca fueron inviables dentro del marco legal existente, por ejemplo, proporcionar más apoyos de los estipulados, etc. Las actuaciones se llevaron a cabo teniendo en cuenta las posibilidades reales de cada caso en el momento de la intervención.

Por otra parte, las actuaciones fueron de diversa índole y a distinto nivel, según aconsejan las hipótesis directrices (por ejemplo, colaborar en la elaboración de un Proyecto Educativo, proponer innovaciones metodológicas para un grupo-clase concreto, facilitar el acceso a una formación específica u otro tipo de recurso, etc.).

La Metodología seguida ha sido la propia de la investigación educativa de tipo antropológico o etnográfico, concretamente, la investigación-acción, entendiéndola por ella "el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma" (Elliot,1986). Por lo tanto, la finalidad última de la investigación-acción es conseguir un cambio social a través de la intervención.

La investigación-acción, aplicada en el caso que nos ocupa permitía:

- Hacer reflexionar a los profesores acerca de su práctica educativa.
- Descubrir redes y relaciones sociales dentro de un campo más amplio al del propio aula, es decir dentro de la institución educativa y de la administración.
- Que el profesor, por medio de la planificación de su acción, pueda conseguir cambios que estén dentro de su plan de acción y mejorar su actuación educativa.

En este sentido, se intentó que los profesores tomaran junto con el equipo de intervención, un papel activo en todo el proceso, en cuanto a la selección de demandas, planificación de la acción, toma de decisiones..., que ha permitido ir ajustando el proceso a las necesidades de cada momento.

Esto ha supuesto, por un lado, que la recogida y el análisis de la información se ha llevado a cabo de forma paralela durante todo el proceso de intervención. Los datos se han ido recogiendo de forma continua con objeto de iluminar el análisis y guiar la intervención. Los instrumentos y técnicas utilizadas para la recogida y análisis de los datos han sido, básicamente, de tipo cualitativo:

- Observación directa de situaciones.
- Análisis de documentos escritos, sobre los que se ha trabajado (proyectos educativos, programaciones...).
- Sesiones de trabajo en forma de reuniones a distintos niveles, según fuera pertinente realizarlas con el claustro, con los ciclos, con las juntas, equipo directivo...

- Instrumentos como encuestas o cuestionarios para facilitar la recogida de información, opinión y reflexión.
- Elaboración de “Diarios”.
- Triangulación permanente, bien entre los componentes del equipo de intervención, bien con los docentes...
- Análisis cualitativo de la información: agrupación en categorías, análisis de opinión, contrastación de conclusiones parciales...

10.2.3 Evaluación del plan de intervención

Se considera necesario que cualquier intervención sea evaluada, para comprobar si se han conseguido los resultados esperados, qué dificultades se han podido encontrar, etc., con el fin de establecer conclusiones y tomar medidas para otras intervenciones en el futuro.

Para ello, se realizó una encuesta que contestaron los profesores de los centros en los que se había realizado la intervención. Por otra parte, el equipo de intervención hizo su propia autoevaluación. De la primera encuesta se analizaron sus respuestas y se sacaron una serie de conclusiones. Se hizo una última reunión con cada centro, en la que se devolvió dicha información. La encuesta “Evaluación del plan de intervención” fue la siguiente:

- 1º. Expectativas del plan de intervención. Enumerarlas por orden de importancia y anotar al lado si se han cumplido.
- 2º. Elementos positivos del plan de intervención.
- 3º. Aspectos que se modificarían del plan de intervención.
- 4º. Valoración y justificación de algunos elementos del plan de intervención:

- Número de interventores.
- Periodicidad de las sesiones.
- Número de las sesiones de trabajo.
- Estrategias seguidas para delimitar los objetivos.
- Tema de trabajo elegido.
- Logros obtenidos.

CAPITULO 11

INFORME DE INTERVENCION DE UN CENTRO DEL TIPO 1: “EL DESCUBRIMIENTO”

El centro “El Descubrimiento”, cuyo proceso de intervención se comenta en este apartado, es público y considerado urbano, por las condiciones de su zona de emplazamiento. En el momento en que se llevó a cabo la fase de intervención (curso 88/89), contaba con 25 unidades de E.G.B. (desde preescolar hasta 8º de E.G.B. y un aula de E.E.). El equipo docente lo forman 32 personas, incluidos 3 profesores de apoyo, logopeda y orientador, y tienen un total de 17 niños integrados, con distintos déficits (sensoriales, motóricos, s. Down...), en todos los niveles hasta 3º de E.G.B.

Mediante el análisis cualitativo realizado durante el curso 87/88, se puso de manifiesto la buena organización y funcionamiento de este centro. En base a ello, se hipotetizaba que la intervención se podría realizar trabajando directamente en el “Sistema Centro”, concretamente sobre la revisión del proyecto educativo. Dadas las condiciones del colegio, además parecía posible que este trabajo se pudiera realizar contando con la colaboración de todo el claustro. Por otra parte, esta intervención pretendía hacer consciente al profesorado de su labor realizada hasta el momento de forma que recuperara la seguridad en el trabajo realizado mediante la objetivación de sus resultados.

11.1 DEFINICION DEL PLAN DE TRABAJO

A partir de la primera reunión realizada con el claustro, quedó acordado el tema de trabajo para la fase de intervención ya que coincidían plenamente, centro y equipo de intervención, en la pertinencia de realizar la revisión del proyecto educativo. Además la Junta Pedagógica se había planteado dicho objetivo para este curso y demandaba ayuda para hacerlo. A partir del acuerdo sobre la tarea general a llevar a cabo, los profesores del centro se reunieron por ciclos para concretar dentro de esta revisión sus intereses.

Se acordó, por tanto, trabajar en la revisión del proyecto pedagógico de la siguiente manera:

- Se realizaría un “claustro pedagógico” al mes con la asistencia de todo el profesorado, en el que se debatirían algunos aspectos del proyecto, de forma que pudieran recogerse conclusiones y tomar las decisiones pertinentes.
- El tiempo restante, por una parte, el equipo de intervención trabajaría más directamente con la Junta Pedagógica en la elaboración de encuestas, de resúmenes informativos, revisión de documentos... y en general de todo lo que pudiera servir como base para facilitar las reflexiones y debates de los claustros. Por otra parte, se pediría al resto del profesorado su colaboración contestando a estas encuestas, debatiendo algunos de los temas en grupos pequeños (nivel, ciclo...).

El equipo de intervención realizó una reunión previa con el Equipo Psicopedagógico de la zona (E.P.), para coordinar ambas tareas y evitar solapamientos. El plan del E.P. era dedicar dos días semanales al colegio y seguir ocupándose de los grupos de integración; traspasaban al nuevo orientador las funciones de: detección de casos problemáticos en ciclo medio (C.M.), técnicas de estudio en ciclo superior (C.S.) y orientación en 8º de E.G.B.

Por la importancia que tuvo para el proceso de intervención, hay que señalar que el E.P. había cuestionado el sistema de aulas abiertas del centro, considerando que implicaba problemas, tanto para los propios niños (numerosos cambios de aula), así como para los profesores y para sí mismos (problemas de coordinación...).

Esto puso de manifiesto la propia inseguridad del centro respecto a este tema ya que se tomó la decisión, no muy reflexionada, de eliminar un aula abierta de Integración (para Matemáticas), permaneciendo sólo una (para Lenguaje).

Dado que éste parecía uno de los aspectos básicos de su Proyecto Educativo, la sugerencia del equipo de intervención fue hacer una reflexión seria, pero no cuestionando el sistema de aulas abiertas, bastante consensuado, sino acerca de las condiciones necesarias para que su funcionamiento resultara eficaz y para paliar las dificultades surgidas. Por lo tanto, el asunto se reformuló, dentro de un marco más amplio, de la siguiente forma: "¿Cómo dar respuesta a las necesidades educativas individuales de los alumnos? Condiciones para que el sistema de aulas abiertas implantado funcione con éxito."

Antes de comenzar con el tema central de la intervención, los profesores se plantearon abordar dos cuestiones prácticas y que requerían una solución más inmediata:

- Postura a tomar, por parte del profesorado frente a los alumnos en determinadas situaciones que se habían dado en los recreos.
- Eficacia y funcionamiento de las comisiones y equipos de trabajo de ese curso.

11.2 DESARROLLO DEL PLAN DE ACCION

Para que la lectura de este resumen resulte más ágil, dejamos la temporalización más concretada en el "diario del proceso de intervención" de modo que aquí se pueda entender mejor el planteamiento, estrategias y resultados de cada uno de los temas que se sometieron a revisión.

- El primer tema tratado en estos claustros pedagógicos fue "*la postura que el profesorado debía tomar frente a los alumnos en situaciones de recreo*" (entrada y salida de las aulas, problemas de disciplina y urbanidad...). El equipo de intervención preparó con la Junta Pedagógica el debate a desarrollar en el claustro. Se trataba de un tema que no presentaba

conflictos, ya que los profesores partían de acuerdos básicos en la teoría, y restaba únicamente tomar decisiones que unificaran la práctica de todos en cada una de las situaciones concretas. Por ello, se consideró suficiente realizar un solo claustro de debate, en el que además no fue necesaria la presencia del equipo de intervención. En este claustro, se llegaron a acuerdos claros sobre las actuaciones prácticas de los profesores y se dio por terminada dicha revisión.

- En segundo lugar, respecto a la *“eficacia y funcionamiento de las comisiones o equipos de trabajo,”* la Junta Pedagógica elaboró un cuestionario para que los propios equipos evaluaran el trabajo realizado durante el primer trimestre del curso. El equipo de intervención lo codificó y analizó sus resultados. Se dedicó un claustro pedagógico a la discusión de los mismos, llegando a las siguientes conclusiones:
 - Todas las comisiones habían conseguido realizar en este trimestre el inventariado y la ordenación del correspondiente material.
 - Algunas comisiones declararon no haber cumplido los objetivos propuestos para este período de tiempo. Algunas de ellas especificó las dificultades que tuvo para ello y las propuestas de solución correspondientes.
 - En general, todo el profesorado estaba de acuerdo en que el trabajo de las comisiones era útil y debía continuar durante el curso, con un mayor compromiso, por parte de aquellas que no habían conseguido sus objetivos. Se concluyó que esta distribución de tareas resultaba eficaz, siempre y cuando se respetara y los profesores delegaran realmente las tareas pertinentes en cada equipo.
- Por último, el tema que más tiempo ocupó (unos seis meses) y que bien podría haber sido el primero por orden de importancia, fue el de *“cómo dar respuesta a las necesidades educativas individuales de los alumnos.”* El equipo de intervención propuso revisarlo partiendo de los aspectos recogidos en el QUAPE y seleccionando aquéllos de mayor

relevancia para la situación real y los intereses del centro. A partir de esto, el equipo de intervención junto con la Junta Pedagógica, elaboró una encuesta que trataba los siguientes apartados:

- 1º. Orientación escolar y personal de los alumnos.
- 2º. Orientación del aprendizaje.
- 3º. Técnicas didácticas.
- 4º. Aprendizaje y situación concreta de los alumnos.
- 5º. Organización del grupo-clase.
- 6º. Evaluación del progreso de los alumnos.
- 7º. Condiciones personales y relación con los alumnos.
- 8º. Adecuación de las condiciones profesionales a las necesidades de la escuela.
- 9º. Recursos materiales y didácticos.

El análisis de las respuestas a este cuestionario se realizó mediante la construcción de categorías que permitieran dar una información más bien cualitativa sobre cada aspecto. Se trataba de distinguir aquellas cuestiones en las que había mayor acuerdo de aquellas que ofrecían diferencias de opinión y que eran, por tanto, susceptibles de debate. (Las tablas de datos y el informe que sobre esta encuesta se devolvió al claustro, se recogen al final del apartado 5.1., tras "el diario"). Por un lado, se trataba de señalar aquellos aspectos en los que existía ya un acuerdo mayoritario, se realizaban en la práctica y tenían un buen funcionamiento, de forma que el profesorado se hiciera consciente de sus logros. Por otro, se trataba de revisar aquellos aspectos sobre los que no existía acuerdo, para debatirlos conjuntamente y llegar a tomar decisiones acordadas sobre ellos.

Los aspectos más susceptibles de debate a partir del análisis de los resultados, fueron:

- *Aprendizaje y situación concreta de los alumnos:* Este aspecto está muy relacionado con el tema de las aulas abiertas. En general todos los profesores opinaban que éste era el sistema más idóneo para atender las necesidades educativas

individuales de los alumnos, lo que confirmó la necesidad de debatir no la propia organización de aulas abiertas sino los requisitos de ésta.

- Respecto a las *programaciones*, se llegó a la conclusión de que se debería favorecer la revisión de las ya realizadas (tarea de recogida y revisión que ya se estaba llevando a cabo por la Junta Pedagógica) y posteriormente facilitar el conocimiento de las programaciones por parte de todos.
- Se debería revisar, la priorización de los *criterios para adecuar las condiciones profesionales a las distintas funciones* y sobre todo realizar periódicamente la revisión y análisis de la asignación de cada función.
- Existían dudas en cuanto a la *coordinación*, no en cuanto al concepto ni a la necesidad de la misma, sentida por todos, sino más bien respecto a la mejor forma de operativizarla.
- Respecto a los *recursos materiales y didácticos*, a pesar de darles una buena utilización y de tener suficientes canales para conseguirlos, la reflexión sobre su organización, así como sobre la organización de horarios y espacios, revertiría probablemente en un óptimo aprovechamiento.
- Por último parecían susceptibles de debate los criterios de *evaluación de los alumnos*, así como “quién” y “cuándo” evalúa cada caso.

Se realizó un nuevo claustro, con la presencia de la persona que asesoraba al equipo de intervención, dedicado a intercambiar ideas, en base a las conclusiones que habían ido surgiendo en el trabajo de revisión del proyecto. Esta sesión tenía el doble objetivo de que la asesora pudiera aclarar dudas que surgieran desde el claustro a partir de su propia experiencia y también intentar que la misma tarea educativa se pudiera “enfocar” de distinta manera, de modo que resultara más gratificante para el centro.

Algunas de las reflexiones interesantes que surgieron en este claustro fueron:

- *Ajustar las expectativas a la situación real*, de modo que no se planteen objetivos demasiado ambiciosos que resulten frustrantes, ya que su no consecución achacada a la falta de tiempo se siente como insatisfacción. En vez de pretender conseguir “todo” debe haber una buena priorización de objetivos y una temporalización realista de éstos para que las expectativas puedan llegar a cumplirse, consiguiéndose, por tanto, un mayor grado de satisfacción.
- *La existencia de opiniones distintas*, (por ej. en cuanto a la priorización de objetivos), no es más que una característica común a todo grupo de trabajo. La solución no es unificar todas las opiniones, sino evitar el enfrentamiento, de modo que los conflictos de opinión debidamente canalizados resulten constructivos y no bloqueantes. Como consecuencia de tal proceso, se podrán tomar decisiones, que no tienen por qué ser definitivas, sino revisables y evaluables en el tiempo.
- *La estructura del centro, su organización y la implicación profesional de los profesores hacia posible y eficaz la distribución de tareas* en este caso. Simplemente, se debería respetar esta distribución, haciendo que sea real y funcional y que implique precisamente un menor esfuerzo para llevar a cabo la labor educativa y no al contrario.
- Por su parte, el equipo de intervención junto con su asesor querían dejar claro que los *logros conseguidos* en el tiempo que lleva funcionando el centro son muchos y deberían ser aprovechados en la actualidad y servir de refuerzo a los profesores. Por supuesto, un centro siempre tendrá tarea a realizar pero también debe ser consciente de la tarea ya realizada y si ésta es positiva, como ocurre en este caso, deben beneficiarse de ella no duplicando el trabajo.

Para el siguiente claustro, los profesores se comprometieron a llevar por escrito las reflexiones hechas por ciclos sobre el sistema de aulas abiertas. Salvo C.M., que explicó en el claustro sus conclusiones, los demás cumplieron el compromiso. Las reflexiones más importantes por ciclo fueron las siguientes:

Preescolar y Ciclo Inicial:

Las principales dificultades encontradas eran de coordinación, según lo que había explicado el E.P., salidas excesivas de los alumnos de su aula, falta de personal para atender estas aulas abiertas y carencia de espacios físicos. La solución a estas dificultades podría ser realizar las aulas abiertas sólo dentro del nivel, en vez de en todo el ciclo. Se veía también la necesidad de organizar grupos de trabajo para programar los distintos aspectos del área de Matemáticas ya que durante el presente curso sólo se había trabajado el aspecto de cálculo y no los de lógica, geometría, medida y problemas.

Ciclo Medio:

Eran los únicos profesores que dudaban más de la eficacia del sistema de aulas abiertas porque les había creado muchas dificultades (era el primer año que lo ponían en práctica). Los problemas más importantes a los que se refieren son de organización en los cambios de aula y de coordinación entre los profesores en el intercambio de información sobre los alumnos. Además no consideraban que el sistema fuese adecuado para todos los alumnos, ni que estas aulas tuvieran que ser interciclo. Las soluciones que aportaban era que el tutor apoyara, en la hora de exclusiva, a los niños que en concreto lo necesitaran y que las aulas abiertas fuesen sólo intraciclo.

Ciclo Superior:

En C.S. se consideraba muy positiva la experiencia de aulas abiertas que se estaba llevando a cabo en 7º durante este curso. El próximo año, querrían continuar e incluso ampliar a otros niveles del ciclo esta experiencia. Los profesores también pensaban que este sistema exige más coordinación entre ellos, pero que se podría conseguir mediante una dedicación temporal plena durante la hora de exclusiva hasta que se considerase necesario. También se deberían priorizar algunos criterios profesionales para la asignación de las tareas entre los profesores. Para que las aulas abiertas funcionen, creían que era importante mantener los horarios y realizar una programación estructurada. Quizás para casos

muy concretos, podría ser necesaria además, "la recuperación" o el apoyo al alumno en horas de exclusiva. Eran partidarios, al menos en el caso de su ciclo, de dar un plazo para poner en marcha la experiencia, y revisarla y evaluarla durante el próximo curso.

Por su parte, el equipo de intervención señaló otros elementos importantes a tener en cuenta al tomar decisiones para organizar las aulas abiertas. Concretamente los referentes al n° de alumnos con dificultades por curso y especificidad de las necesidades educativas planteadas por estos.

En el siguiente claustro se intentó tomar decisiones para modificar las situaciones no satisfactorias del presente año escolar. Esto se hizo en base a la información y descripción de todos los elementos citados anteriormente, que de nuevo elaboró cada ciclo (horarios, recursos humanos, alumnos con dificultades de cada nivel...). Posteriormente, se hizo una aproximación a la situación que podía preverse en el centro para el próximo curso, partiendo de los recursos humanos de los que se iba a disponer (cambios de profesores...) y los que se necesitarían. En este sentido, se diseñó una posible alternativa, teniendo en cuenta la elección de curso por parte de los profesores que permanecerían, así como posibles apoyos de especialistas según sus condiciones profesionales, aprovechamiento de horarios, de espacios y las necesidades educativas concretas que se daban en cada uno de los niveles.

Por último se consideró de interés que las personas que habían trabajado en preescolar y ciclo inicial, informaran más exhaustivamente sobre su funcionamiento, ya que su experiencia en los tres años anteriores, incluía dos elementos de suma importancia: trabajar con una organización de aulas abiertas y en la integración de alumnos con dificultades específicas. A ello se dedicaron tres sesiones, en las que además se iba contrastando dicha información con los principios y propósitos explicitados en el Proyecto Educativo.

Los resultados de esta evaluación se incorporaron a dicho Proyecto o se incluirían en el próximo Plan de centro, en la medida que suponía confirmarlos o introducir cambios en ambos.

11.3 EVALUACION DE LA INTERVENCION

Por último se pasó la encuesta de evaluación de la fase de intervención, común para todos los centros. Esta encuesta fue contestada aproximadamente por la mitad de los profesores. Su evaluación en general es bastante positiva. Se comprueba, en primer lugar, como ha ocurrido también en los otros centros, que hay cierta confusión entre las fases de "evaluación y análisis cualitativo del centro" y la de "intervención" propiamente dicha, con lo que las respuestas de los profesores a esta última encuesta, a veces, se refieren a ambas fases simultáneamente. Esto viene a corroborar la idea, que en parte se intuía, de que la propia evaluación cualitativa realizada, con devolución al centro mediante informe, pueden ser en sí mismos una forma de "intervención", al menos en cierto tipo de centro.

Aunque en algunos casos existía una falta de expectativas en los profesores sobre los posibles resultados del proceso de intervención, en general aquellas que tenían se han cumplido en mayor o menor medida. No obstante, consideran que la tarea no está acabada y que debería continuarse por lo menos en la misma línea de trabajo, sea por parte del propio centro, sea junto con un equipo externo. El equipo de intervención coincide con este planteamiento.

La circunstancia de que el equipo de intervención fuese externo al centro, ha sido sentido por parte de los profesores como un factor positivo. Consideran que esto ayuda a tomar distancia y a ser más objetivos, aunque en sí mismo también implica dificultades que fueron puestas de manifiesto en esta evaluación: que los agentes externos no hayan tenido una mayor presencia en el centro, continuidad...

Se valoraron como positivos también el nº de interventores, el tema de trabajo elegido, las estrategias e instrumentos utilizados y los logros conseguidos, si bien como ya hemos dicho estos serían sólo el comienzo de un trabajo en el que el centro debería seguir profundizando. El nº de reuniones y su periodicidad les pareció escaso y con demasiada distancia entre sí.

11.4 CONCLUSIONES

A partir del trabajo realizado en este centro, se pueden extraer una serie de conclusiones diferentes según el punto de referencia que se tome. En este sentido, cabe distinguir entre la utilidad que todo el proceso ha tenido para el centro y las aportaciones al modelo de intervención y al de evaluación de la integración en que se enmarcaba.

Utilidad para el centro

En principio, creemos que la tarea desarrollada les ha permitido a los profesores del centro canalizar y abordar un tema que estaba causando tensiones entre ellos y en su funcionamiento y cuyo debate resultaba altamente conflictivo.

Por otro lado, en un sentido más amplio, ha supuesto desarrollar un modelo y una dinámica de trabajo que, tanto por parte del centro, como del equipo de intervención, se ha considerado muy válida. Dicha colaboración, ha sido útil por proporcionar instrumentos de evaluación y análisis y los recursos técnicos para elaborarlos, de forma que se ajusten a la realidad concreta y faciliten una mayor objetivación de los resultados. Con ello se pueden minimizar los problemas derivados de las lógicas diferencias de opiniones y llegar a una mayor coordinación.

Quizás, lo más importante sea que el centro ha podido tener respuesta a la demanda de que su labor se evaluara desde "fuera" y tener la corroboración externa de su buen funcionamiento como equipo docente. Efectivamente, se ha conseguido comenzar con resultados favorables una tarea que parecía ser muy conveniente para el centro: la revisión de su proyecto pedagógico, que era el objetivo marcado, llegando a conclusiones en algunos aspectos que han facilitado la toma de decisiones para el curso próximo. Como se viene repitiendo, la tarea puede continuarse y por ej., la encuesta elaborada conjuntamente sobre "Aspectos que inciden en la práctica educativa en el centro", arrojó numerosa información que puede seguir siendo aprovechada de cara a un trabajo futuro del centro.

Aportaciones a la investigación

En primer lugar, se considera confirmado con la fase de intervención el análisis cualitativo previo del centro, reafirmandose las ideas que se exponían en ese informe. De esta forma, queda validada la metodología cualitativa, como paradigma útil con el que conocer y evaluar el funcionamiento de un centro escolar más eficazmente.

Además, realizar un análisis cualitativo previo del centro, dentro de un marco "democrático" de evaluación (contrastación con las opiniones de los evaluados), es fundamental para una posterior intervención.

Por otro lado, se comprueba que en centros con suficiente madurez institucional, como es el caso que nos ocupa, se puede hacer una intervención encaminada a consolidar la institución como tal, dirigida al sistema centro (S1), trabajando con el equipo docente en su conjunto y con una incidencia mayor y más rápida que en otros centros con otras características.

Debido a la propia estructura y organización del centro y a su distribución de tareas, el trabajo con una comisión, por ej. con la junta pedagógica, repercute en todo el equipo docente. Además, se confirma en este caso que la intervención sobre las variables de "proyecto educativo" repercuten en los demás sistemas, de forma que, con debates y reflexiones sobre aspectos del proyecto, se llega a conclusiones que se plasman en la toma de decisiones respecto a la práctica educativa de los profesores en el aula. No obstante, ha transcurrido poco tiempo para poder observar el alcance de este "efecto cascada" en toda su extensión.

Incluso, parece que en este tipo de centros, la intervención no sólo repercute en extensión en los distintos sistemas sino también en profundidad, en cuanto a que los cambios suscitados están más respaldados y son más estables.

Estas condiciones, aparte de agilizar en gran medida la dinámica de colaboración con un equipo externo al centro, posibilita que los profesores resuelvan sus problemas y se puedan sentir más satisfechos con su tarea. El carácter flexible de esta dinámica de funcionamiento, que viene determinado por el análisis y la evaluación y el posterior reajuste de la situación, permite adaptarse mejor a las demandas que suscita un P.I. y una educación que atiende a la diversidad.

CAPITULO 12

INFORME DE INTERVENCION DE UN CENTRO DEL TIPO 2: “TRAFALGAR”

El centro “Trafalgar” es público, de carácter rural, con 20 unidades (desde Preescolar a 8° de E.G.B.) y un equipo docente de 25 profesores, incluyendo los de apoyo, logopeda y orientador. En el curso 88/89 tenían 15 niños dentro del Programa de Integración (P.I.).

A través del análisis cualitativo, realizado durante el curso 87/88, se valoró que este centro no funcionaba como una institución propiamente dicha, ya que sus niveles de organización eran muy precarios y carecía de una estructura sólidamente implantada. Precisamente por ello, se partía de la hipótesis de que no se podría trabajar eficazmente con los elementos del “Sistema Centro” y que la intervención debería apoyarse en estructuras mínimas de funcionamiento, es decir, a través de los profesores directamente.

12.1 DEFINICION DEL PLAN DE TRABAJO

Para acordar con el centro el objetivo de la intervención y el plan de trabajo, se siguió la estrategia común para todos los centros, explicada en el apartado de “diseño.” El plan diseñado para *recoger las demandas* del centro, en este caso, planteó numerosos problemas:

- No se recogió como tema de trabajo, en ningún momento, ni por parte de profesor alguno, ninguno de los aspectos señalados en el informe del estudio cualitativo del centro, aun habiéndose mostrado de acuerdo con el mismo en el momento de su devolución a finales del curso anterior.
- En todo caso, se hizo referencia a dicho informe, para exigir del equipo de intervención la elaboración de un plan de trabajo detallado. La justificación era que el equipo ya conocía los cambios que se debían de producir en el centro, con lo cual, no había nada que añadir por parte de los profesores. “El equipo de intervención proponía y el centro opinaría.” El equipo de intervención, ante cada ocasión en que esto surgió, explicaba de nuevo el objetivo de seguir este plan: obtener demandas reales de los profesores y poder analizarlas conjuntamente a fin de reconvertirlas en institucionales, o al menos introducir la necesidad de dicho análisis. En ningún momento se modificó el plan, fuera de respetar “grupos naturales de trabajo”, distintos de los ciclos.
- Resultaba difícil y costosa la convocatoria de las reuniones, con ausencias no justificadas a las mismas y teniendo que ser en algunos casos aplazadas por coincidencia con otras, falta de información entre los profesores. . .
- El nivel de participación en dichas reuniones era escaso, interviniendo sólo algunos miembros, por lo que el equipo trató de fomentar una mayor participación, incorporando incluso las preguntas directas.
- En cuanto a la dinámica de esta participación, sus intervenciones no solían incorporar lo dicho anteriormente, sino que se trataba de aportaciones inconexas y sobre temas dispares que dificultaban enormemente el diálogo.
- Las demandas que surgieron fueron extremadamente variadas y amplias. A continuación, las presentamos en un cuadro resumen, organizadas según la reunión en que aparecieron y señalando las que se repetían de una a otra. (Cuadro A.)

En segundo lugar, del *análisis de las demandas* recogidas en claustro, por ciclos y coordinadores de cada ciclo, se pueden caracterizar éstas de la siguiente manera:

- Aparecen muy pocas demandas de tipo institucional. Con esto queremos decir que muy pocas de ellas hacen referencia a necesidades del aula, y sobre todo a necesidades del nivel, ciclo o centro. Se mantienen, sobre todo, en un estadio de necesidades personales o individuales. Cuanto más amplio es el subsistema, menos referencias se hacen a él.
- Se plantean demandas desde una perspectiva “carencial.” Es decir, directamente como algo que falta, en lugar de algo que se tiene pero que hay que modificar para rentabilizarlo más. Por ejemplo, se pide material, sin conocer bien el que se tiene, ni plantear la revisión de cómo se utiliza; se piden cursos de formación cuando hay profesores que ya los están haciendo sobre ese tema (psicomotricidad) o bien se han realizado en otro momento.
- Se observa una falta de consistencia en las demandas. De hecho, el equipo de intervención, ante la dispersión con que comenzaban todas las reuniones, tomó la opción de resumir las demandas que habían ido apareciendo, en un intento de controlar determinadas distorsiones y manipulaciones que se hacían sobre la información anterior.

En tercer lugar, la *elaboración del plan de trabajo*, se realizó diferenciando entre ciclos, e incluso posteriormente, con equipo directivo o director, más exactamente. La realización de estos planes, también fue muy problemática.

12.2 DESARROLLO DEL PLAN DE ACCION

La información de este apartado aparece más detallada en el “diario del proceso de intervención”, haciendo constar aquí únicamente un resumen de los temas de trabajo elegidos, estrategias y resultados obtenidos, para cada grupo de trabajo.

CUADRO A. DEMANDAS
Grupos

	Claustro	Prof. de apoyo, Preesc. y 1º de E.G.B.
Recursos Materiales	Un ascensor	Más Material de Aula
Humanos	Más personal para atención a deficientes motóricos	Otro P.A.
Formación	- Formación práctica - Tarde Pedagógica	- Cursos específicos psicomotricidad lecto-escritura, Lógico Mat.
Programaciones	Para programación y ACI	- Adaptaciones del material
Coordinación	Trabajar la Coordinación (Probl. relaciones personales)	
Debate sobre Integración	- Reflexión diferencias C.O. C.I. ----> - Reflex. sobre coord. necesaria ---->	
Información sobre otras exp.	- Leer informes sobre expedientes. - Visitar centros exp. más ---->	
Práctica Funcionamiento	- Modificar la práctica del colegio	
Agrupamiento		
P. E.	- Elaboración P. E.	
Trabajo con MM. EE.		
Sustituciones		
Tiempo. Horas Lecturas Reuniones		
Disciplina		
Técnicas de estudio		
Funcionamiento Apoyos		

CUADRO A. DEMANDAS (cont.)

Grupos

2º de E.G.B. y P.A. Ciclo Medio	Ciclo Superior	Coordinadores
		Varios: Un Prof. + para Música o para Plástica. Talleres. Prof. y 1º: + Material.
	Otro P. A : I.	
		C.S.: Formación. También interesa para necesidades educativas especiales
		PR: Programaciones conjuntas PR y 1º: Adaptaciones de material
- Continuidad método lecto-escritura II - Problemas coordinación IIIa. Nivel C.		C.M. { C.S. { C.I. { PR: { C.I. Falta de Coord. entre PI - PA.
- Aclarar ideas sobre integración y sus objetivos. ----- ► Plast. más comunes		
		PR y 1º: Inf. sobre otros exp.
- Estructuración y organización no adecuadas. I.		
- Conveniencia de los que se hacen o no ----- ► Debate I.	- ¿Grupos flexibles? I - ¿Grupos homogéneos o heterogéneos? 4	- C.S.: Grupos homogéneos-heterogéneos - C.S. y C.M.: Agrupamientos flexibles
- No asunción del P.E. ----- ► trabajo para ello I.		
	Información. - Forma de plantear trabajo a.n.e.e. - Ya tienen II. -Cuando llegue Intg. I - Programación más	C.S.: Cómo atender a la diversidad
	- Problemas de sustituciones: Dar solución ----- ► Sust. sólo dentro. Quitarlas o hacerlas de Ciclo? III	
	- Problemas de tiempo: Se necesita más tiempo para programar y atender n.e.e. dentro de horario lectivo. 4. - Reducción de horario. IIII.	
	- Problemas de disciplina 3	
		C.S.: Técnicas de Estudio
		P. Apoyo { C.M. { Replantearse funcionamiento de los apoyos. Organización

A. Preescolar

- Revisión del material de preescolar, repartido entre aulas y tutoría y del de los profesores de apoyo, con los objetivos de mejorar la coordinación de los profesores en su uso, reorganizarlo y poder adquirir el que se consideraba que faltaba.

Para ello, se fueron elaborando los inventarios correspondientes y revisando en reuniones un día a la semana con uno de los miembros del equipo de intervención. Se analizó su adecuación, suficiencia, organización y pertinencia de completarlo.

Como resultado, cabe citar que el presupuesto económico del ciclo parecía suficiente para adquirir el material nuevo que se necesitaba y, que además, dicho material no era excesivo (esto demuestra que la demanda de aumentar el material no se había reflexionado y que no era muy pertinente). Por otro lado, los profesores no quisieron continuar con las tareas, más importantes, de reorganizarlo y coordinarse mejor en su utilización.

- Revisión con 1º de E.G.B. de los métodos de lecto-escritura, ya que son diferentes, a fin de eliminar contradicciones entre ambos. Los profesores hicieron una primera reunión, a la que consideraron que no teníamos que acudir y en la que decidieron llevar a cabo un seminario interno sobre dicho tema, en una hora de exclusiva a la semana, también solos, aunque el equipo ofreció su colaboración. Este plan, según nos informaron, no fue ni siquiera iniciado. La única razón dada era la falta de tiempo.
- Cursos de formación sobre lecto-escritura y psicomotricidad, que como al equipo de intervención no le parecía prioritario, se llegó a acordar de la siguiente manera: los realizarían aquellas personas que luego pudieran revertirlo al ciclo, intercambiándolo con los demás profesores. Concretamente para el primero, sería de nuevo una forma de abordar el objetivo anterior de "revisión de los métodos" ya que no se había conseguido con la otra estrategia y se consideraba imprescindible y necesario para el ciclo. El de psicomotricidad ya

lo estaban realizando dos personas, una de preescolar 4 años y otra de 5 años, por lo que simplemente se coordinarían en horario los del mismo nivel, para trabajar esos grupos juntos. El curso de lecto-escritura, había que conseguirlo, pero se seguiría un esquema semejante al anterior, con los otros dos profesores, también de 4 y 5 años. El equipo de intervención realizó las gestiones, poniéndose en contacto con el C.E.P. y con un especialista sobre el tema, y colaborando con el ciclo en la elaboración del temario y horarios más adecuados. Después de múltiples cambios de fecha por parte del profesorado, y teniendo éstos ya la responsabilidad última al respecto, decidieron realizarlo en junio y posteriormente aplazarlo para el curso próximo.

B. Ciclo Inicial

Se eligió únicamente la demanda de mejorar la coordinación del ciclo en cuanto a metodología, pero cuando el equipo de intervención llevó los instrumentos para ayudar al debate y la sugerencia de plan de trabajo para consensuarla con ellos, los profesores ya no estaban interesados y prefirieron seguir dedicando esa hora de exclusiva a trabajo personal o de nivel. El equipo de intervención, consideró que no parecía necesario trabajar con grupos de dos profesores, puesto que ya quedaba comprobada la hipótesis del modelo: en un centro de este tipo, sólo iba a ser posible trabajar individualmente con el profesor, y no está claro que esto contribuyera a la institución ni tuviera repercusiones en la coordinación.

C. Ciclo Medio

En el momento de definir el plan de acción, después de numerosas reuniones y haber mostrado los profesores su escepticismo al respecto, aluden, por su parte, falta de tiempo, ya que prefieren dedicarse a la clase y a la coordinación de nivel y piensan que cualquier trabajo de tipo "teórico" desborda en ese momento sus posibilidades. Aunque el equipo de intervención intenta reconvertir esta formulación, de forma que se aprecie el carácter eminentemente práctico de la intervención, no cambian de opinión. Por ello, únicamente se les hizo entrega de los documentos que

en un principio habían solicitado (proyecto de un centro, módulo de adaptaciones curriculares del C.N.R.E.E. e informe cualitativo de un centro del tipo 1), con su compromiso de compartirlo en el centro. No se cumplió éste, ni hubo ningún comentario al respecto.

D. Ciclo Superior

Mejora de la coordinación intraciclo, trabajando aspectos de metodología, según un guión que permitiera organizar los debates e incluir los resultados en un plan de ciclo, a través de una reunión semanal con un miembro del equipo de intervención. Se trataba de iniciar la tarea, conscientes de que era posible no terminarla en este curso escolar. Los aspectos trabajados fueron “el análisis de los resultados de los alumnos en el curso anterior” (con un alto índice de fracaso) y una “revisión de las programaciones.”

En el grupo hubo algunos abandonos, debidos bien a críticas personales y enfrentamientos, bien a actitudes pasivas. Aun así se fueron obteniendo algunas conclusiones, con gran esfuerzo por parte del equipo de intervención. A pesar de ello, éstas no parece que quedaran muy claras para todos, según ponen de manifiesto las dos únicas respuestas de este ciclo a la encuesta de evaluación final.

E. Equipo Directivo/Director

El objetivo era consolidar sus funciones y, a través suyo, la de los coordinadores de ciclo. Además, el director pretendía que estas actuaciones se encaminaran de forma que fuera posible comenzar a elaborar el proyecto educativo de centro, tanto en los aspectos de Línea Educativa como en los de Estructura y Organización. Para ello, se llevaron a cabo las siguientes estrategias:

- Se realizó una encuesta sobre coordinación a todos los profesores, para agilizar el posterior debate sobre este punto, así como una propuesta al respecto, a fin de poder definir e implantar las funciones del coordinador y las normas que iban a regular la coordinación entre profesores. El nivel de participación fue muy escaso y nada representativo, tanto

en la encuesta como en la reunión de claustro realizada y no fue posible llegar a ningún acuerdo.

- En segundo lugar, se recomendó que el jefe de estudios recogiera las programaciones de todos los niveles, según el funcionamiento real de cada uno, pero tampoco se realizó esta tarea.

El director elaboró un documento con los aspectos que deberían trabajarse para elaborar dicho proyecto y lo sometió a opinión de los profesores. El resultado fue la demanda por parte de éstos de que se concretara más y se hiciera una oferta más cerrada. De nuevo, parece que se elude asumir responsabilidades y tomar un rol activo.

12.3 EVALUACION DE LA INTERVENCION

Para evaluar el plan de intervención y el grado de logro de los objetivos, se realizó una encuesta a la que contestaban tanto los profesores como el equipo de intervención. El nivel de participación fue muy escaso y las respuestas recogidas, aunque no se puedan considerar representativas, suponen una valoración bastante negativa, y frustrante, del trabajo realizado. Del análisis de las mismas, se pueden deducir:

- Ni siquiera los profesores que han participado en un plan de trabajo concreto, parecen haber obtenido ningún beneficio del mismo, ni haber llegado a ninguna conclusión.
- Se observa un desconocimiento incluso de dichos planes de trabajo, aunque fueron repetidos en sucesivas ocasiones y se pensaba, por parte del equipo de intervención, que eran consensuados. Esto nos hace pensar, en que a lo largo de todo el proceso se estuvo adoptando un papel absolutamente pasivo por parte de los profesores, o bien, que el rol del equipo fue menos directivo de lo que hubiera sido necesario (estaba definido de antemano el límite que se debía mantener).
- Solamente en un caso se alude como causa del bajo nivel de logro de los objetivos, a cuestiones de los propios profesores y no del plan seguido o del equipo de intervención. En

el resto de las respuestas, sólo se “echa la culpa” al equipo y/o al plan. Sinceramente, creemos que esta valoración no es muy objetiva ni adecuada. Aunque ambos elementos necesitaran modificaciones para ser más efectivos, considerarlos como únicos factores causales, supone no asumir los problemas existentes en el centro.

12.4 CONCLUSIONES

12.4.1 Utilidad para el centro

Parece que tanto por lo que reflejan los comentarios de los profesores, como por nuestras propias observaciones, la utilidad de la intervención ha sido mínima para el centro. En cuanto a los objetivos planteados, se han logrado desempeñar tareas concretas pero creemos que no han servido para generalizar un tipo de funcionamiento, ni por tanto para conseguir el objetivo que se pretendía con ellas: mejorar la coordinación de los profesores en ciclo, llegar a conclusiones consensuadas y que éstas constaran por escrito en documentos de trabajo.

12.4.2 Aportaciones a la investigación

Por las características con que se ha desarrollado en la práctica el proceso de intervención en este centro, nos cuestionamos principalmente, los factores de “papel del equipo de intervención” y “las estrategias de intervención.” Respecto al equipo de intervención, aunque en momentos determinados intentó establecer controles en cuanto a la anulación de reuniones sin aviso previo, cabría pensar si no habrían sido necesarios también para otras actuaciones: no asistencias sin justificación o incluso cuestionar las justificaciones; no cumplimiento de las tareas; en los debates, intervenciones no procedentes, dirigidas o no a boicotear la tarea, pero que bloqueaban la sesión de trabajo. . . En definitiva, se cuestiona si el papel del equipo de intervención debería haber sido más “rígido” o bien, se debería haber reforzado más que algún miembro del grupo de profesores actuara de esta manera.

Por otra parte, la reflexión que hacemos respecto a las estrategias, se centran principalmente sobre tres de ellas. Primera, el

nivel estructural en el que se trabajó: ciclo. Creemos que haber reforzado el funcionamiento de "grupos menores" a los formados por los profesores del mismo ciclo, no habría permitido obtener resultados muy diferentes para el centro como "institución", ya que habría supuesto mantener la dinámica existente en el centro. En segundo lugar, se confirma que haber propuesto planes cerrados de trabajo no habría sido útil para obtener otros resultados más satisfactorios, ya que con ello resultaba menos probable coincidir con los intereses de los profesores. En tercer lugar, si bien haber realizado sesiones de información con todo el claustro habría supuesto para algunos profesores nuevos conocimientos, a este centro como institución no le falta precisamente "información", sino que debería reflexionar eficazmente e iniciar las tareas que se deriven de dicha reflexión. Por lo tanto, probablemente, esta estrategia tampoco habría tenido trascendencia ni para el centro ni para los alumnos.

Se confirman las hipótesis básicas del modelo de la investigación, en lo que se refiere a centros poco estructurados, con desacuerdos y conflictos para adscribirse al programa de integración. La variable "tener experiencia con alumnos integrados", no parece aportar, por sí misma, elementos suficientes que originen cambios significativos y profundos en el funcionamiento del centro y en que se mejoren las condiciones de aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, efectivamente en este tipo de centros "poco estructurados", el ambiente inmediato de aprendizaje está en función del profesor, única y exclusivamente. No obstante, también parece existir una repercusión e incidencia de los aspectos del sistema centro, al igual que ocurre cuando éste funciona bien, pero con efectos y resultados negativos. Es decir, hay profesores que podrían trabajar mejor, pero no lo hacen, debido a las condiciones del centro.

CAPITULO 13

INFORME DE INTERVENCION DE UN CENTRO DEL TIPO 3: “TETUAN”

La fase de intervención de la investigación “Evaluación del Programa de Integración” se ha llevado a cabo en este centro durante un curso escolar. Se trata de un centro público y de carácter urbano, por las condiciones de su localización. Consta de 22 unidades (desde preescolar hasta 8º de E.G.B.) y de un equipo docente formado por 30 profesores. En el curso que nos ocupa (88/89), tiene 34 alumnos de integración, con distintos déficits.

En el estudio cualitativo que se realizó el curso pasado, se concluía que, puesto que el centro había elaborado un buen proyecto educativo escrito, estaba en un buen momento para llevarlo a la práctica, dando un paso más hacia una coordinación mayor del centro, lo cual permitiría aplicar mejor el programa de integración.

La coordinación existente durante el curso pasado sólo se daba entre los profesores del mismo nivel. Por ello, el equipo de intervención pensaba que podían organizarse, de manera, que se coordinaran por ciclos, para llevar a la práctica la filosofía integradora explicitada en su proyecto y facilitar a todos los alumnos desarrollar al máximo sus capacidades.

Por lo tanto, dada la organización y estructura del centro, el equipo de intervención esperaba que fuera posible llevar a cabo el trabajo centrándolo fundamentalmente, en el tema de la coordinación por ciclos.

13.1 DEFINICION DEL PLAN DE TRABAJO

Para acordar con el centro el objetivo de la intervención y el plan de trabajo, se llevó a cabo la estrategia explicada en el apartado del diseño de la intervención.

Se hizo una primera reunión de claustro para que el centro propusiera sus demandas de trabajo al equipo de intervención. Previamente, los profesores se habían puesto de acuerdo y propusieron trabajar las siguientes demandas:

- Coordinación intraciclo para todo el centro.
- Mayor concreción en las programaciones.
- Trabajar en ciclo medio las adaptaciones curriculares y el tema de la evaluación de los alumnos.

Dado el tipo de organización de los profesores del centro, se podía suponer que los distintos ciclos podían tener diferentes demandas de las que habían salido en esta reunión, por lo tanto, se hicieron otras tantas reuniones con cada ciclo y una última con el equipo directivo y los coordinadores de ciclo, para acordar las demandas definitivas de ciclo.

Las demandas que surgieron en cada ciclo, iban casi todas dirigidas a conseguir una mayor coordinación intraciclo, pero la forma de trabajar este objetivo con los ciclos era diferente. Los profesores de Ciclo Medio dijeron que el planteamiento de este objetivo para este curso les parecía utópico, y les interesaba más el tema de las adaptaciones curriculares.

Con todas estas demandas ya seleccionadas y consensuadas por ciclos, el equipo de intervención se dedicó a su elaboración para buscar las posibles vías de solución. También, se pidió al centro que contestaran a una encuesta que se elaboró sobre la "coordinación", para poder profundizar en el tema y tener una visión sobre lo que los profesores entendían por coordinación, de manera que se pudieran plantear objetivos realistas y posibles de llevar a cabo en el centro.

En las siguientes sesiones de trabajo con los ciclos, los profesores opinaron que algunas de las estrategias para abordar el trabajo propuesto, aportadas por el equipo de intervención, no parecían viables. Estas propuestas se referían a:

- Distintas formas de organización de grupos flexibles, para ciclo inicial.
- Distintas propuestas para que a los alumnos que tienen dificultades en seguir el ritmo de la clase, se les pueda dar una atención más individualizada, para ciclo superior.
- La propuesta de intercambio de experiencias entre los profesores de preescolar para organizar las aulas por rincones.

Todas estas propuestas suscitaron resistencias por parte de los profesores para abordar la coordinación, por una serie de problemas: falta de tiempo para reuniones, estructura disarmónica del ciclo inicial (dos aulas de primero y cuatro de segundo), falta de preparación, liberación de horas de dos profesoras de ciclo inicial pues una es jefe de estudios y otra secretaria, la desmotivación que produce el problema de la no estabilidad del profesorado a la hora de emprender objetivos a largo plazo, la elevada ratio profesor-alumno del ciclo superior, etc.

Por otro lado, la demanda de adaptaciones curriculares para Ciclo Medio, quedó canalizada por medio de la profesora de apoyo, que acudió a un curso que se impartió en el C.N.R.E.E. y que no consideró muy satisfactorio.

Por todo esto, el equipo de intervención se encontró cambios de demanda en casi todos los ciclos, que debían ser reelaboradas teniendo en cuenta las respuestas a la encuesta sobre la coordinación.

Este cambio de demandas indica que no estaban lo suficientemente consensuadas y reflexionadas. Además, el papel del equipo de intervención no se tuvo en cuenta, como personas que participan en la toma de decisiones, desde el momento en que los coordinadores no informaron de tales cambios. En este sentido, el coordinador de ciclo tampoco desempeñó su papel de interlocutor.

Por otro lado, las respuestas a la encuesta sobre la coordinación sirvieron para que entre todos los profesores la definieran y quedaran claros los puntos de acuerdo y de desacuerdo, para trabajar sobre ellos.

El equipo de intervención concluyó que lo que los profesores entendían por coordinación era bastante adecuado, pero no estaba de acuerdo en:

- 1º. Considerar al coordinador de ciclo como “uno más” de los profesores, sin responsabilidad ni autoridad, puesto que como dicen los profesores, no tiene ni exención de tiempo ni remuneración.
- 2º. Que el supuesto básico para la coordinación sea “querer coordinarse.”
- 3º. Que algunas funciones pedagógicas del coordinador que apuntan los profesores, parecen más propias del mismo profesor que del coordinador.

13.2 DESARROLLO DEL PLAN DE ACCION

Después de toda esta información, que está más detallada en el “diario” de la intervención y en el Anexo I, se volvieron a definir los planes de trabajo, siendo más realistas.

Los profesores redujeron a una por mes la reunión de coordinación, para dedicar la otra reunión mensual, al trabajo de nivel y trabajaron los objetivos que se propusieron, que a juicio del equipo de intervención eran posibles de realizar por lo concretos y limitados y porque les quedaban ya pocas reuniones para estos temas.

13.3 EVALUACION DE LA INTERVENCION

Para evaluar el plan de intervención, se realizó otra encuesta que contestaron los profesores y el mismo equipo de intervención, cuyas preguntas y respuestas vienen detalladas en el Anexo II del “diario” de intervención.

En esta evaluación hay que señalar, que lo que los profesores esperaban del plan de intervención era mejorar la coordinación, sin embargo, según ha sido el proceso de selección de demandas, con el abandono de unas y cambio de otras, parece que los profesores no tenían claro el objetivo de su demanda, esto es, hasta qué punto podían llegar a coordinarse. Como elemento positivo del plan de intervención señalaban: el haber reflexionado sobre la necesidad de coordinarse.

La mayoría de las respuestas a la pregunta de las modificaciones que harían al plan de intervención, entran en la categoría de no sabe, no contesta, lo que puede indicar que estos profesores preferían que "se les diga lo que tienen que hacer."

La valoración de los elementos del plan de intervención es positiva, excepto en algunas valoraciones de los logros obtenidos, matizaban que si bien no se ha conseguido la coordinación, se han conseguido otros logros más importantes de lo que parece. Creían que han influido enormemente factores como la no estabilidad y las motivaciones personales del profesorado, en el hecho de no haber logrado más.

La evaluación que hace el equipo de intervención está detallada en el diario de intervención. En resumen, en lo que se refiere a los logros obtenidos, el equipo de intervención considera que el trabajo realizado ha servido para reflexionar sobre la coordinación, sus problemas y sus dificultades y, en última instancia, ha sido útil como aprovechamiento personal y experiencia de cada profesor.

13.4 CONCLUSIONES

13.4.1 Utilidad para el centro

El haber planteado conseguir una mayor coordinación queda, al menos, como un aprovechamiento personal del profesorado, una reflexión que permanece para el futuro.

Se ha llegado a detectar un ánimo de aprovechamiento de las reuniones, llevar un orden del día, tener un contenido planificado de antemano, etc.

13.4.2 Aportaciones a la investigación

El cambio de demandas que se ha producido en este centro indica que dichas demandas no estaban suficientemente consensuadas ni eran verdaderas, en el sentido de que no eran reales y posibles de llevar a cabo, en estos momentos.

Ha habido agentes externos que han influido sobre la marcha de la intervención: no estabilidad del profesorado, mandatos de la Administración sobre la organización pedagógica de la escuela que son contradictorios (ciclos versus profesores de nivel). Estos

agentes han desmotivado al profesorado a la hora de emprender el objetivo de la coordinación.

El problema que muchos profesores encontraban de "no tener tiempo" puede indicar que se tiene temor al fracaso, que no hay buena organización o que hay resistencias a abordar una propuesta.

Para conseguir objetivos como, coordinación intraciclo y puesta en práctica de un buen proyecto educativo escrito, hace falta más de un curso, por lo que la intervención en estos aspectos se debería plantear a más largo plazo. Hay que ser consciente de que este tipo de cambios conlleva un proceso largo de implantación, pues los profesores tienen que modificar muchas prácticas y encaminar sus actuaciones hacia un cambio profundo de organización, metodología, coordinación, etc.

El asesor no se tiene que identificar con los problemas del centro, ha de mantener la distancia para poder objetivar los conflictos.

En este centro, el efecto "cascada", es decir, el hecho de que los cambios introducidos en un sistema tienen repercusiones sobre otros, no se ha producido, pues no se ha llegado a conseguir una auténtica coordinación intraciclo, que pueda llegar a repercutir en los demás sistemas. Esto se ha visto dificultado porque la organización y funcionamiento del centro, efectivamente, no eran de tal manera que permitieran que el profesorado asumiese los cambios introducidos en el proyecto educativo.

CAPITULO 14

INFORME DE INTERVENCION EN OTRO CENTRO DEL TIPO 1: “BAILEN”

El cuarto centro elegido pertenece al tipo 1 por sus valores en el sistema Centro, según el modelo teórico de la investigación, pero además presenta unas características particulares que le hacen diferente del otro centro del tipo 1 en el que también se ha realizado la intervención: es privado y tiene una estructura de funcionamiento muy jerarquizada y piramidal. En cuanto a otros datos descriptivos, recordemos que es un centro de carácter urbano, que consta de 24 unidades de E.G.B. y 3 de Educación Especial, tiene 35 profesores y 32 alumnos de integración, en este momento.

En este centro, el análisis cualitativo y la intervención se han llevado a cabo durante el mismo curso (1988/89), aun sabiendo que en el poco tiempo que restaba después de realizada la evaluación cualitativa, la fase de intervención tendría que ajustarse a un breve período de tiempo, y no sería posible encontrar resultados demasiado consolidados. A pesar de todo, se consideró oportuno comenzar la intervención en el centro, pues a través del análisis, se vio que era necesario iniciar algunos cambios, y que el centro esperaba poder llevarlos a cabo durante este año, aunque fueran conscientes de que con ello no se terminaba su tarea.

A partir de las conclusiones del análisis cualitativo, el objetivo de la intervención en este centro era empezar la elaboración de un Proyecto Educativo, que se pusiera por escrito y sirviera de auténtica guía orientadora de la labor educativa del equipo docente. La ausencia de un documento amplio y concretado que

recogiera las líneas pedagógicas, que en cierto modo ya existían en el centro, parecía dificultar el funcionamiento a partir de unos criterios compartidos de actuación en lo referente a los principales elementos de la acción educativa. Desde nuestro punto de vista, la elaboración de dicho proyecto también beneficiaría enormemente la puesta en práctica del programa de integración en el centro, máxime teniendo en cuenta su experiencia anterior, la actitud favorable del profesorado y el buen aprovechamiento que saben hacer de los recursos de los que disponen.

14.1 DEFINICIONES DEL PLAN DE TRABAJO

Después de la evaluación cualitativa que se hizo sobre el funcionamiento del centro, se comenzó la fase de intervención con el acuerdo del claustro y del equipo directivo del centro, que aceptó la pertinencia de trabajar el objetivo propuesto por el equipo de intervención.

En este centro se ha seguido una estrategia para seleccionar el objetivo de la intervención, en parte distinta a la general, por dos motivos:

- En primer lugar, se disponía de menos tiempo que en los otros centros, al haber dedicado parte de este curso al estudio cualitativo del mismo.
- En segundo lugar, se consideraba que en este centro era posible, dada su estructura y nivel de organización (nivel semejante al del otro centro tipo 1), plantear el objetivo y llegar a un acuerdo en una reunión de claustro, sin la necesidad de insistir en la tarea de selección de demandas, confrontando las de los distintos ciclos.

De esta manera, en la reunión previa de devolución del análisis cualitativo del centro, se acordó abordar entre todo el claustro y con la presencia del equipo de intervención, como se sugería en la evaluación, la tarea de comenzar la elaboración del proyecto educativo. Dicha elaboración suponía la revisión del antiguo proyecto así como del ideario y del reglamento de régimen interno y la definición de nuevos acuerdos sobre la línea educativa y el funcionamiento del centro.

Dado el nivel de acuerdo previo existente entre los profesores, se consideró tanto por parte de éstos como por parte del equipo de intervención, que dicho trabajo podía ser realizado por el claustro con la posibilidad de una supervisión del equipo de intervención, de los documentos que fueran elaborándose en el centro.

Además el centro pidió al equipo de intervención "un modelo de Proyecto Educativo", como ejemplo del que partir junto con el modelo que el centro ya poseía de la comunidad cristiana a la que pertenece, y por otra parte solicitaron información escrita sobre el tema de "adaptaciones curriculares". Ambas demandas fueron atendidas entregándoles estos documentos.

En esta primera reunión se quedó ya concretada una temporalización de los temas que se deberían abordar y que se revisarían después de haber realizado los primeros trabajos.

14.2 DESARROLLO DEL PLAN DE ACCION

La estrategia acordada con el centro para la elaboración del Proyecto Educativo fue la siguiente:

- 1º. Los profesores debatieron en claustro los aspectos del proyecto educativo anterior que causaban más confusión y no estaban del todo asumidos por todos los profesores, sobre todo por los que habían entrado en el centro recientemente, para llegar a acuerdos sobre qué temas empezar a trabajar el nuevo proyecto educativo.
- 2º. Se formaron 3 grupos de trabajo para debatir el contenido y las líneas clave del proyecto, compuestos por los cursos A, B y C de 1º a 8º de E.G.B. y un profesor de apoyo, uno de educación especial y un componente del equipo directivo en cada grupo, de manera que estuviesen representados en cada uno de ellos todos los estamentos docentes.
- 3º. El equipo directivo preparó una estrategia de trabajo consistente en que cada grupo de trabajo, revisara los borradores que, para cada tema de debate, iba elaborando el equipo. La tarea de los grupos consistía por tanto, en apuntar modificaciones y sugerencias, que luego se volverían a revisar en claustro.

- 4°. Así, una vez debatidos los temas por grupos, el equipo directivo modificaba el borrador con las nuevas aportaciones, presentándolo al claustro y negociando los puntos en los que no existía acuerdo entre grupos.
- 5°. A partir de estos trabajos se elaboró una serie de documentos que el equipo de intervención ha ido revisando y aportando sugerencias sobre cada uno de los temas.

El centro se ocupó, en primer lugar de la revisión de la “rotación del profesorado” y de la elaboración de un nuevo “reglamento de régimen interno”.

Posteriormente se comenzó a elaborar el proyecto educativo propiamente dicho, debatiéndose los siguientes temas:

- Estructura participativa.
- Organización pedagógica: Departamentos didácticos y Equipos Docentes.
- Organización de los recursos.

Una vez realizados estos documentos, el equipo de intervención (incluido el asesor) los revisó y realizó una reunión con el equipo directivo, en la que tomaron en cuenta las indicaciones que se les hacían para la posterior elaboración final del proyecto. Concretamente, ante la sugerencia de reelaborar un organigrama del centro, éste solicitó al equipo de intervención que realizara una primera propuesta que sirviera como base de un nuevo organigrama, en el que las relaciones entre los distintos estamentos del mismo y líneas de dependencia estuvieran más claras.

En esta misma reunión, el equipo directivo solicitó también documentos sobre adaptaciones curriculares que fueran algo más prácticos que los que se habían aportado anteriormente, de manera que se ajustaran más a sus problemas y situación, a fin de elaborar el plan curricular de centro para el curso que viene.

Después de esto, se tuvo una reunión con la directora del centro, a la que se llevó la propuesta de organigrama que el equipo de intervención realizó, así como nuevo material escrito sobre adaptaciones curriculares. El organigrama les pareció ajustado a lo que el centro necesitaba y se acordó que sería estudiado por el

equipo directivo y posteriormente por el claustro, para intentar hacer uno nuevo, sirviéndose del presentado como ejemplo.

En esta reunión, también se recogieron las encuestas solicitadas sobre la "Evaluación del plan de intervención".

14.3 EVALUACION DE LA INTERVENCION

Se pidió a los profesores que contestaran a una encuesta de evaluación del plan de intervención, igual que a los otros centros en los que se ha llevado a cabo la fase de intervención.

En dicha encuesta se observa, a juzgar por sus respuestas, que muchos profesores han unido las dos fases, evaluación cualitativa e intervención, y las valoran conjuntamente. Esto parece lógico, dada la continuidad en el tiempo durante el mismo curso de las dos etapas, y porque la misma evaluación, según informaban ellos, les suponía identificar la necesidad de introducir cambios.

Los profesores de este centro prefirieron contestarlas reunidos por ciclos, excepto los de 5º de E.G.B. que la contestaron a parte, lo cual indica la forma peculiar de organización de este centro en cuanto a considerar a 5º como un curso puente entre ciclos y no unido totalmente al suyo. Contestaron a la encuesta todos los profesores del centro, excepto los de preescolar. Sus respuestas agrupadas fueron:

1. Expectativas ante el plan de intervención

- Algunos profesores (5º y Ciclo Superior) no tenían expectativas claras respecto al plan de intervención.
- En algunas respuestas, y dada la confusión ya comentada entre el periodo de la evaluación cualitativa y el de intervención, se señalaba por ejemplo que "esperaban tener un cauce de expresión para todo el profesorado a través del cual pudiera realizarse la evaluación externa".
- También en este sentido, otros profesores esperaban una intervención más directa en el aula y respecto a los problemas de los alumnos de integración (temas concretos de la

dinámica de las distintas aulas, formación en aspectos específicos, etc.), de modo que la intervención les ha parecido demasiado teórica y generalizada, y no ha satisfecho algunas de sus expectativas. Puesto que el objeto de la intervención se había acordado desde el principio, cabe decir que tales expectativas no se ajustaban a la realidad.

2. Elementos positivos del plan de intervención

- Un elemento que todos los profesores consideran positivo es que la intervención ha permitido iniciar la revisión del proyecto educativo, a través de la reflexión sobre la tarea educativa y la evaluación de la propia actuación pedagógica y metodológica. Asimismo, se valoró positivamente que este trabajo se plasmara en documentos escritos que recogieran explícitamente los acuerdos sobre línea educativa y funcionamiento del centro.
- Otros elementos que consideran positivos se refieren al equipo de intervención en cuanto a su actitud positiva y al respeto de la labor profesional que el centro realiza.

3. Aspectos a modificar en el plan de intervención

La mayoría de los profesores opinan que el tiempo dedicado ha sido corto y que debería ser más amplio, por ejemplo un curso escolar, tanto en lo referido a evaluación como a intervención. Asimismo, algunos opinan que tendría que haberse hecho con mayor profundidad.

Por otra parte uno de los ciclos echa de menos que no haya habido alguna reunión en la que se comentasen algunos de los aspectos sobre el funcionamiento de los equipos docentes descritos en el informe cualitativo que fueron cuestionados y sobre los que no se profundizó. Por último, este mismo ciclo opina que la intervención debería ser más comprometida, por ejemplo cooperando en el trabajo sobre algunos aspectos del proyecto educativo.

4. Valoración de algunos elementos del plan de intervención

- Número de interventores: en general lo consideran suficiente, aunque señalan la pertinencia de que se mantengan las mismas personas durante todo el proceso.
- Periodicidad y número de sesiones de trabajo: se valoran insuficientes por considerar que ha resultado un trabajo demasiado intenso para el tiempo con el que se contaba y que no ha podido abarcar a todo el centro.
- Tema de trabajo elegido: se considera adecuado, señalando que ha sido de gran interés.
- Logros obtenidos: Opinan que han sido positivos facilitando la elaboración y renovación del proyecto educativo.

4. Evaluación por parte del equipo de intervención y conclusiones

Utilidad para el centro

El centro ha conseguido iniciar la elaboración del proyecto educativo, con la participación de todo el equipo docente. Siendo éste un objetivo que tenían desde hacía tiempo, el haberse comprometido con el objetivo de la intervención les ha llevado a tener que sistematizar su trabajo, y desarrollarlo de una forma seria y eficaz.

Por otra parte, se ha aportado al centro una documentación escrita que ellos han valorado positivamente para responder a las necesidades prácticas que se les planteaban.

Aportaciones a la investigación

La intervención ha servido en primer lugar para comprobar el análisis cualitativo previo, y su pertinencia, ya que sus resultados se contrastaron y confirmaron con las opiniones de los profesores acerca de la situación del centro y de sus necesidades más relevantes.

Así, el objetivo del equipo de intervención era colaborar con el centro en la revisión de su funcionamiento y en la reelaboración del proyecto educativo. Con ello, además se intentaba comprobar si era posible introducir cambios directamente en el sistema Centro, cuando éste tiene un alto nivel de organización, y si estos cambios tenían repercusión sobre otros sistemas. Si bien, la primera intención se ha podido llevar a la práctica, no tenemos datos suficientes acerca de la incidencia de dicha acción sobre otros elementos del centro, en parte, por la propia duración del proceso. Por lo tanto, no se ha podido comprobar el "efecto cascada" que se puede predecir en este tipo de centros.

Por otra parte se ponía también a prueba una estrategia de trabajo, ya desarrollada con el otro centro de Tipo I, si bien en este caso, por las circunstancias ya citadas, fue en un período de tiempo mucho más reducido: comprobar que el claustro podría trabajar sólo con una supervisión externa.

Respecto a ambos propósitos podríamos afirmar que son viables, pues no se han identificado problemas en cuanto a la dinámica de trabajo que sugieran lo contrario. Esto no quiere decir, que de haberse continuado en el tiempo, no hubiera que haber realizado ajustes sucesivos, comparables a los que se llevaron a cabo en el otro centro del Tipo I ("El Descubrimiento"), pero en cualquier caso no invalidarían las vías de actuación iniciadas.

Por ello, si bien debemos ser cautelosos en nuestras conclusiones sobre el caso que nos ocupa, también se puede afirmar que en centros con una buena organización y estructura de funcionamiento real, se puede trabajar directamente sobre las variables del sistema más amplio del Centro. Además, la estrategia de trabajo elegida en este caso, ha mostrado su eficacia y alto rendimiento.

En definitiva, en centros con un buen nivel de madurez institucional, es posible abordar objetivos que exigen una buena coordinación y organización del equipo docente, proponiéndosela a éste en su conjunto y realizándose una distribución de tareas eficaz.

Por otra parte, el equipo de intervención coincide con la evaluación que realizan los profesores acerca de la necesidad de ampliar el período de intervención a fin de obtener resultados más definitivos, tanto para el centro como para la investigación. Esto, además, habría permitido un mayor número de sesiones de trabajo para solucionar dudas y confusiones por parte de algunos profe-

sores y en definitiva, que el equipo de intervención se implicara más directamente, en vez de realizar una tarea de supervisión, únicamente.

Por último, aun siendo conscientes de las limitaciones que implicaba abordar la intervención en este centro, se consideró oportuno llevarla a cabo ya que permitía, al igual que en los otros casos, evaluar ciertos elementos del diseño general de la misma. En este sentido, este estudio avala la validez de los mismos y coincide con lo señalado hasta ahora para los otros centros.

Parte IV

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

CAPITULO 15

CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACION

Vamos a estructurar las conclusiones generales de esta investigación a través de comentarios sobre los *objetivos generales* de la misma, siguiendo, lógicamente, el hilo conductor que suponían las *hipótesis* asociadas a cada uno de ellos, pero estrictamente hablando, sin plantear dichos comentarios en términos de verificación o falsación de tales hipótesis.

Para la lectura de estas conclusiones, es necesario tener muy presentes las conclusiones y los datos presentados anteriormente, relativos a las fases “cuantitativa” y “cualitativa” (procedimientos de “análisis cualitativo” y de “intervención”), así como el modelo que ha dirigido todo el proceso (ver “Revista de Educación”, número extraordinario sobre “Investigación sobre Integración Educativa”, 1987).

Los comentarios que se vierten a continuación reflejan el análisis “convergente” que el propio equipo de investigación ha hecho de los citados datos. El equipo de investigación entiende que en este punto no se trata ya de indicar detallada y pormenorizadamente la procedencia de los datos que sustentan tales comentarios, pues al hacerlo así, la lectura de este texto se haría tremendamente complicada y tediosa, características poco aconsejables para una investigación que aspira a tener en su apartado de conclusiones un carácter “formativo e iluminativo”.

Es necesario recordar que los datos que se comentan son relativos a los alumnos de la muestra y a las condiciones y tiempos en los que se ha desarrollado esta investigación. La generalización

de estos resultados a la población en general, y al Programa de Integración en su momento actual y en toda su extensión, debe hacerse con suma prudencia.

OBJETIVO N° 1: Estudiar cómo se concreta en la realidad el Programa de Integración (P.I.)

— ¿Cuáles son las variables o factores más relevantes y pertinentes para la aplicación del Programa en los centros escolares estudiados?

Las variables más relevantes y pertinentes para la aplicación del Programa de Integración son las que se planteaban en el modelo. Sin embargo, se pueden hacer ciertas matizaciones:

- Existencia de un *Proyecto Educativo* que contemple las necesidades educativas de todos los alumnos: si bien la existencia de este proyecto es un buen punto de partida para los centros que estén llevando a cabo el P.I., esto por sí solo no es suficiente para asegurar el éxito de este programa. Será necesario tener en cuenta la calidad de dicho proyecto (grado de consenso, grado de elaboración con inclusión de innovaciones y planificación de las revisiones, etc.) así como su implantación en la práctica (utilización del proyecto como guía de su funcionamiento, especificando la infraestructura necesaria para ello).

En este sentido, la muestra de centros elegida para la investigación cumplía el requisito de tener un proyecto educativo, siendo esto un elemento de buen pronóstico para el éxito del P.I. (de hecho, los resultados de los niños no fueron malos en ningún caso). No obstante, estos centros se diferenciaban en cuanto a la calidad y la implantación de dicho proyecto (en los análisis, se han comprobado diferencias en cuanto a los resultados de dicha implantación). Pese a todo, estas diferencias no aparecían muy extremas en la valoración hecha por los profesores, aunque sí en un análisis más cualitativo de situaciones escolares concretas, en el que se apreciaban diferencias considerables en la práctica educativa. Ocurre lo mismo en cuanto a los resultados de los niños,

ya que no apareciendo diferencias en los datos cuantitativos, cualitativamente en los centros con mejor proyecto, las necesidades de los niños eran atendidas más satisfactoriamente.

- *Tipo y grado de acuerdo* previo para participar en el Programa de Integración (P.I.): Parece muy importante que los centros inicien la integración llevando a cabo debates que les permitan llegar al mayor acuerdo posible, y que les faciliten solucionar los conflictos que pueden surgir en el momento de tener que tomar esta decisión. Puesto que llevar a cabo un proceso de integración implica a muchos profesionales, a todos los profesores del centro e incluso a otros miembros de la comunidad escolar, se va a aumentar la necesidad de coordinación en la toma de decisiones y en la práctica posterior. Para ello, es decisivo que se haya partido de un nivel de acuerdo consensuado y debatido en profundidad, siendo ésta una de las claves que facilite la toma de decisiones coordinada.

En este sentido, el que los centros de la muestra se adscribieran voluntariamente al P.I. partiendo, al menos, de un acuerdo de mayoría por parte del claustro de profesores, es nuevamente un buen punto de partida. De todos modos, se puede diferenciar entre aquellos centros cuyo acuerdo fue unánime, y tras un debate en profundidad sobre la filosofía de la integración y lo que ésta conlleva, y aquellos otros en los que no fue así. De hecho, en los centros en los que el acuerdo no fue unánime y resultó conflictivo, o bien la adscripción al programa se realizó por razones menos pertinentes, se ocasionaron problemas entre los profesores que repercutieron negativamente en la aplicación del P.I.

- *Naturaleza y variedad de los recursos*: es importante que al iniciar un programa como el P.I. se facilite a los centros una dotación de recursos materiales y apoyos humanos suficiente para atender a las nuevas necesidades que se les van a presentar. Respecto a la dotación administrativa de recursos materiales, en general suficiente, presentó algunos problemas de demora en los envíos, concretamente en los materiales específicos. En cuanto a los recursos humanos,

inicialmente, resultó complicado contar con la colaboración de especialistas. Concretamente, en el caso de los logopedas, la solución de adscribirlos al centro, en vez de al Equipo, ha resultado satisfactoria. Por el contrario, si bien los profesores de apoyo al principio eran suficientes, al ir aumentando el número de necesidades en el centro (más niños de integración, escolarización en niveles superiores, etc.), la situación se hizo más compleja. Para algunos centros, y teniendo en cuenta su organización, el criterio de dotar un nuevo profesor de apoyo con la idea de que hubiera al menos un profesor por cada ciclo, ha resultado insuficiente. No obstante, ya que la suficiencia de los recursos depende de la organización del centro, lo verdaderamente relevante es el buen aprovechamiento de los recursos disponibles de forma que éstos se rentabilicen.

Los centros de la muestra partían en principio, de una dotación similar de recursos, enviada por el M.E.C., y las diferencias más destacables por lo tanto, se encuentran en el grado de aprovechamiento de dichos recursos, así como en la forma de organizarlos. En cuanto a ésta, será más rentable cuanto más adaptada esté a las condiciones del centro. En este sentido, cuanto mejor proyecto tiene el centro y más coordinado es su funcionamiento, es más activo en la generación de recursos, los organiza más adecuadamente obteniendo así un mayor rendimiento de ellos, puesto que trascienden a los niños de integración.

- *La experiencia previa en integración:* parece que más importante que esta experiencia en integración sería la experiencia previa de los profesores como "equipo docente", ya que esto favorece la cohesión en la actuación del profesorado, y por tanto tiene una influencia positiva en el proyecto educativo del centro. Puesto que en nuestro país no se había iniciado anteriormente ningún otro P.I., la experiencia previa con la que contaban los centros era difícil de valorar; así, hubo que considerar experiencia previa cualquier contacto con alumnos con necesidades educativas especiales: desde la presencia esporádica en el centro de niños que presentaban fuertes problemas educativos, hasta la existencia en el mismo de au-

las de E.E., así como experiencias piloto de integración de alumnos en algunos niveles, etc.

- *Actitudes y expectativas de los profesores tutores y de apoyo ante el P.I.:* ésta es una variable de especial transcendencia para el éxito del P.I., ya que parece tener mucha relación con la filosofía educativa de los profesores y por lo tanto se plasma, por una parte, en el proyecto educativo que desarrollan, y por otra, en un estilo de enseñanza que intente adaptarse a las necesidades de los alumnos.

Los profesores de la muestra tienen en general una buena actitud ante la integración probablemente debido al hecho de que la gran mayoría participaron en el P.I. de forma voluntaria. Además, las actitudes más altas se encuentran en los centros con mejor proyecto educativo, o en centros que posteriormente fueron elaborando un proyecto de más calidad. Esto nos lleva a pensar que el hecho de que se encuentren actitudes muy positivas es un factor de buen pronóstico de cara a que estos profesores trabajen en la elaboración de un mejor proyecto educativo.

En los centros cuyo proyecto educativo estaba menos elaborado, y éste no ha evolucionado significativamente, las actitudes de los profesores han mejorado aunque esto no se haya reflejado en el nivel de elaboración del proyecto. En estos casos, la buena actitud del profesorado, puede no ser suficiente por sí sola para generar cambios en el centro, teniendo en cuenta la posibilidad de que hayan surgido conflictos en su funcionamiento, que sin una intervención externa no son fácilmente solucionables. Por lo tanto, las actitudes iniciales del profesorado serán una de las variables esenciales a tener en cuenta, especialmente en aquellos centros cuyo proyecto educativo esté menos elaborado ya que pueden ser la vía para la mejora de dicho proyecto.

- *Experiencia previa en integración de los profesores tutores y de apoyo:* En principio, la experiencia previa en integración hace que los profesores sepan enfrentarse mejor a situaciones ya conocidas. Por otro lado, la calidad de dicha experiencia, entendida como el éxito o fracaso en situaciones anteriores

puede matizar sus actitudes haciéndolas más realistas. Al igual que la experiencia previa en integración de los centros, la experiencia de los profesores es también difícilmente valorable. Lo que aparece más claramente, es la mayor experiencia en educación especial del profesorado de apoyo, que según lo dicho anteriormente, habrá sido en general satisfactoria, puesto que sus actitudes son incluso mejores que las de los tutores.

- *Nivel de formación de los profesores de las aulas de integración y de los profesores de apoyo:* aunque en sí misma no sea decisiva, sí parece obvio que una mejor formación específica permitirá a los profesores atender de forma más adecuada a las necesidades educativas de sus alumnos, así como sentirse más seguros en la realización de su tarea.

Los profesores de la muestra tienen una formación más o menos semejante, salvo en el caso de los profesores de apoyo que han recibido una formación más específica, de acuerdo con el planteamiento del M.E.C. que seleccionó a estos profesores para que brindaran apoyo técnico a los centros que participaban en el P.I. Parece estar relacionada esta mejor formación con una mayor satisfacción en la tarea, puesto que son precisamente estos profesores los que tienen actitudes más altas ante la integración. En este sentido, es importante que los profesores tengan una mayor formación que les ayude a solucionar los problemas específicos con los que se enfrentan al desarrollar su tarea, y que por lo tanto deberá partir de sus demandas, priorizando aquéllas más pertinentes y necesarias.

- *Estilo de enseñanza de los profesores de las aulas de integración y de los profesores de apoyo:* si bien parece evidente que el estilo de enseñanza de los profesores es relevante para el éxito del P.I., no se puede concluir que haya un estilo mejor que otros. Parece más bien que será mejor aquel estilo que más adaptado esté a las condiciones del alumno, del aula y del centro.

Los profesores de la muestra, tienen en general un estilo de enseñanza que podríamos denominar "liberal" (otorgan

mucha libertad a los alumnos dentro del aula, mantienen frecuentes contactos con los padres, utilizan poco la motivación extrínseca, evalúan de forma periódica y utilizando el criterio de progreso del propio niño, y programan periódicamente y conjuntamente con otros profesores). La evolución observada en el estilo de enseñanza de los profesores puede tener que ver con la búsqueda de una mejor adaptación a las condiciones de alumno, aula y centro antes mencionadas. Además, también se encuentran diferencias entre los centros, utilizándose cada vez más con el paso del tiempo, estilos de enseñanza más liberales en aquellos con un proyecto educativo mejor y más elaborado.

- *Adaptaciones curriculares e instruccionales* a las necesidades especiales de los alumnos integrados: complementariamente a lo dicho en cuanto al estilo de enseñanza, es evidente la importancia de que los profesores sean capaces de adaptar el currículum a las necesidades que presentan sus alumnos, de forma que obtengan los mejores resultados posibles.

En general, las adaptaciones que más frecuentemente llevan a cabo los profesores son aquellas que se realizan sobre los elementos básicos del currículum (contenidos y objetivos), mientras que optan en menor medida por hacer adaptaciones en los elementos de desarrollo (organización, etc.) probablemente porque son más innovadoras y difíciles de hacer, requieren una mayor coordinación y suponen cambios más profundos. Es precisamente en aquellos centros que tienen un proyecto educativo más innovador y una práctica educativa más coordinada, en los que se realiza este tipo de adaptaciones con mayor frecuencia. Aunque no se aprecien de forma aislada diferencias en los resultados de los niños, sí que se observa en estos centros un mayor acercamiento de estos niños al currículum ordinario.

- *Tipo de déficit* asociado a las necesidades educativas de los niños integrados: parece que lo que más condiciona los resultados que pueden alcanzar dichos alumnos es no tanto el tipo, como el nivel intelectual asociado al déficit que presentan. No obstante, existen diferentes formas de atender las

necesidades educativas de los alumnos, siendo las mejores las que más adaptadas estén al tipo de déficit que presenten.

En la muestra de los niños integrados, aquellos que presentan déficits sensoriales son los que mejores resultados académicos obtienen, probablemente por ser los alumnos que tienen un mayor nivel intelectual. No se puede descartar sin embargo, que sean precisamente estos déficits sensoriales los que estén siendo atendidos de una manera más adaptada, lo cual no significa que se pueda mejorar el apoyo que se les brinda. Probablemente, si se lograra una mayor adecuación de la atención brindada al resto de las deficiencias, se conseguiría mejorar los resultados de esos niños.

— ¿Hasta qué punto y en qué sentido condicionan estas variables la puesta en práctica del P.I.?

Por todo lo dicho anteriormente, todas las variables analizadas son pertinentes en cierta medida para la puesta en práctica del P.I. Además, como se ha visto, muchas de ellas guardan una estrecha relación entre sí, de manera que resulta difícil hablar de relaciones de causa y efecto. Ninguna variable en sí misma es decisiva, lo realmente importante es la combinación y relación de unas variables con otras, y su ajuste. Este era precisamente el enfoque que se adoptaba en el modelo de la investigación.

Los centros con experiencia previa, que se adscribieron unánimemente al P.I. tras debatirlo en profundidad y que elaboraron un buen proyecto educativo implantándolo adecuadamente, tienen un buen pronóstico en el éxito del P.I. De todas maneras, se ha comprobado que en estos centros, en general, las restantes variables también muestran los valores más positivos para la puesta en práctica del P.I. Se puede concluir que todas estas variables están muy relacionadas entre sí, de forma que si las primeras variables adoptan valores positivos, esto tiene repercusiones sobre el conjunto de las otras. La dirección de la influencia puede ser en sentido contrario. Es el caso de los centros con valores positivos en el conjunto de variables relativas al sistema de profesor que con el paso del tiempo se ha traducido en una mejora de las variables del sistema centro.

A pesar de todo, el conjunto de variables del sistema centro siguen siendo las más relevantes para predecir el éxito del P.I., puesto que aunque algunos profesores tengan peor actitud ante la integración, estilos de enseñanza menos adecuados, etc., un buen proyecto global de centro es capaz de obtener el mismo éxito en los resultados del desarrollo del P.I. De igual forma, si en un centro con proyecto menos elaborado, hay algunos profesores que aisladamente tengan mejores actitudes, etc., esto no tiene por qué repercutir necesariamente en la evolución positiva del conjunto del centro. El que suceda está en función de numerosos factores. Entre otros, parece importante la proporción de profesores con actitudes favorables hacia la integración, y sobre todo, el rol que desarrollen en el centro y sus posibilidades de dinamizar el funcionamiento del equipo docente. Aun así, en los centros de peor pronóstico, las características de los profesores, van a ser determinantes para la aplicación del P.I., aunque su repercusión se limite al radio de acción al que tengan acceso.

— ¿Es posible identificar grandes categorías de tipos de aplicación del P.I. que puedan ser caracterizadas en función de dichas variables o factores?

Efectivamente, a partir de los valores que adoptan las variables del sistema centro en el análisis cuantitativo pueden identificarse grandes categorías que corresponden a distintas formas de aplicar el P.I. Como ya se dijo, estas grandes categorías no recogían todas las realidades posibles de funcionamiento de un centro, puesto que el hecho de haberse adscrito voluntariamente a un programa innovador, suponía una autoselección previa de los propios centros, por la que todos compartían ciertas peculiaridades.

A su vez, los centros estudiados en profundidad mediante el análisis cualitativo, que eran representativos de cada una de las grandes categorías halladas cuantitativamente han permitido ratificar la validez de esas categorías, puesto que aplicaban el P.I. de una forma distinta. Además, el estudio cualitativo permite matizar lo encontrado mediante los datos cuantitativos, en el sentido de que las grandes categorías pueden ser más dispares de lo que en un principio se creía. Si todos los centros parecían tener al menos cierto grado de elaboración del proyecto educativo y de coordinación, en la práctica las diferencias son mucho más sobresalientes:

desde un centro organizado e innovador, con proyecto compartido y asumido, hasta otro desestructurado, con graves conflictos y posturas confrontadas sobre temas pedagógicos y de funcionamiento.

Probablemente sean estos datos los más realistas, ya que la tipología de centros encontrada en un primer momento se basaba, al menos en lo que al proyecto educativo se refiere, en la percepción que de éste tenían los propios profesores del centro. Esta percepción podía estar distorsionada por su interés en participar en el P.I., o sus aspiraciones de funcionar mejor de lo que en realidad lo hacían:

Por otro lado, también se hizo un estudio longitudinal de los centros, con el objeto de ver si cambiaban de categoría, o pertenecían siempre a la misma. Aquí, los resultados son claros: ninguno de los centros cuyos valores eran mejores en un principio (proyecto educativo elaborado y funcionamiento coordinado) cambió de categoría, es decir, su proyecto educativo no empeoró. Entre los centros que tenían peores valores en proyecto educativo y funcionamiento, hubo un grupo que evolucionó positivamente, y con el paso del tiempo, acabó perteneciendo a la categoría de los centros con los mejores valores. Otro grupo, sin embargo, se mantuvo en la categoría de peores valores, lo que no quiere decir que no hubiera cierta evolución en su proyecto educativo, aunque no suficiente para suponer el paso a la otra categoría.

No se ha encontrado una correspondencia entre las grandes formas de aplicación del P.I. y determinadas formas de organización global del trabajo con los niños integrados (modalidades de integración). Además, todos los centros descartan prácticamente algunas opciones como pueden ser apoyos al niño en un curso inferior, en otro centro, etc. Sí se encuentran relaciones con algunos aspectos concretos de la modalidad de integración, siendo las más destacables las siguientes:

- En los centros “peores”, los niños reciben en general más apoyos por parte de otros profesionales distintos del tutor. Parecería como si el tutor transfiriera su responsabilidad sobre el niño integrado a los otros profesionales que le apoyan. Además, se utiliza con más frecuencia que en los centros mejores la opción de apoyar al niño de forma individual, y fuera

del aula. Por último, no parece tenerse en cuenta de forma consistente el nivel intelectual de los niños: de todos modos, al final, estos centros empiezan a tener en cuenta el C.I. en el sentido que cabía esperar (por ejemplo, permanecen toda la jornada en el aula ordinaria en mayor proporción los niños con C.I. más altos).

- En los centros “mejores”, la modalidad está más adaptada al C.I. de los niños desde el principio. Por otro lado, puesto que los profesores de apoyo trabajan menos tiempo directamente con el niño integrado, pueden planificarse el trabajo dedicándose a otras tareas pertinentes (atención al centro, al profesorado, a otros niños con necesidades especiales), obteniéndose mayores rendimientos de los recursos humanos del centro.

Por último, el tipo de déficit de los niños, no es un factor determinante de la modalidad de integración adoptada, ya que los centros tienen una forma de entender cómo deben darse los apoyos, que se generaliza a todos los niños, independientemente del tipo de déficit que presenten. Nuevamente, más bien parece que es el grado de afectación intelectual de los niños, y de disponibilidad para aprender, el que va a condicionar muchos aspectos de esa modalidad, siendo por tanto un factor determinante de ella.

OBJETIVO N^o 2: Analizar el impacto de la aplicación del P.I. sobre el medio de aprendizaje en el que se lleva a cabo

— ¿Qué repercusiones tiene la aplicación del P.I. sobre la organización y funcionamiento del centro escolar en el que se lleva a cabo?

Por lo dicho al hablar de la evolución de los centros no parece que en ningún caso, la participación en el P.I. haya supuesto un deterioro de la organización y el funcionamiento del centro.

En un grupo de centros se ha comprobado que ha habido una mejora en su proyecto educativo, tras un tiempo de participación

en el P.I., aunque sea difícil hablar de una relación de causalidad directa.

El análisis cualitativo da una visión más completa de estos resultados. Por una parte, en los centros bien organizados y con proyecto educativo compartido, la integración tomada como programa innovador, dinamiza el funcionamiento del centro, reflejándose en el proyecto.

También queda corroborada la evolución positiva del grupo de centros que, aun no teniendo de partida el mismo grado de organización que los anteriores, tampoco tenían posturas confrontadas: esto fue decisivo para que su participación en el P.I. sirviera para mejorar su proyecto educativo.

Finalmente, en aquellos centros menos organizados, en los que además existían conflictos, éstos se han podido agravar al tener que responder a las necesidades que plantea el P.I. (mayor exigencia de coordinación y, por tanto, mayores oportunidades de que las posturas se confronten, etc.). Esto no supone, necesariamente, que el proyecto educativo de estos centros empeore, aunque implica una situación de mayor inestabilidad. El deterioro que se produce como consecuencia de estas situaciones conflictivas puede bloquear la evolución del centro y ser necesaria una intervención activa que permita la aparición de cambios que no se dan espontáneamente.

En lo que respecta a la modalidad de integración en centros con un proyecto educativo muy elaborado, ésta guarda una estrecha relación con la filosofía del centro, que ya está incorporada en el propio proyecto. Partiendo de esos principios subyacentes, los cambios en la modalidad realizada con los niños se deben a la adaptación progresiva que se hace a sus necesidades especiales.

Por el contrario, en centros desestructurados, al no existir esa filosofía de centro, la modalidad dependerá más bien del criterio del profesor de apoyo o de los tutores en particular, y de las negociaciones entre ambos. Así los cambios producidos pueden ser más inconsistentes y no siempre estar en función de las necesidades de los niños, y por tanto pueden no ser la mejor forma de responder a ellas.

En cuanto a los recursos y apoyos solicitados por los centros, es evidente que su demanda, en general, se ha visto incrementada a partir de las necesidades originadas por su participación en el

P.I. Por lo tanto, las diferencias según la categoría a la que pertenezca el centro, se refieren más a la calidad que a la cantidad de demandas realizadas.

En los centros mejores, las demandas están más ajustadas a las necesidades reales del centro, y su satisfacción revierte sobre toda la institución. También son más capaces de buscar aquellos recursos que precisan, y tienen más estrategias para conseguirlos. Parten de una evaluación previa y ajustada de necesidades, priorizando unas sobre otras y temporalizan y secuencian un orden de satisfacción de las mismas según su relevancia y las posibilidades reales.

En el resto de los centros, que pueden ser más o menos reivindicativos, las demandas han sido menos pertinentes, por ser más individuales y no estar respaldadas por un proyecto común. Generalmente son de recursos humanos o materiales y de formación, pero no responden a un análisis previo de las necesidades, ni de los recursos ya disponibles, ni de alternativas en su organización que pudieran rentabilizarlos. Son demandas "insaciables". En caso de obtener dichos recursos, no está claro que reviertan en estructuras del centro (nivel, ciclo, departamento...) ya que por sus condiciones, o bien no se contempla o bien es difícil de organizar para que así ocurra.

Además, el aprovechamiento de los recursos existentes, es muy distinto según la categoría a la que pertenezca el centro.

Son los centros mejores, aquellos que son capaces de organizar todos los recursos de forma que se obtengan mayores rendimientos (ya se comentó, en concreto, esta cuestión al referirse al papel desempeñado por el profesor de apoyo).

— ¿Qué repercusiones tiene la aplicación del P.I. sobre los profesores responsables del aula de integración y sobre los profesores de apoyo?

Las actitudes de los profesores eran favorables a la integración de partida, y con la aplicación del P.I., mejoraron en general, y se estabilizaron después. En base a ello se puede deducir que la experiencia de los tres años del programa, se valore de forma positiva por los mismos manteniendo o mejorando su opinión de que es viable.

A través del análisis cualitativo, se comprueba que partiendo de unas determinadas actitudes, se producen ciertas matizaciones, haciéndolas aumentar o disminuir, ajustándolas en todo caso a la realidad y a su experiencia concreta. En este sentido, los resultados que obtengan con los niños integrados de los que son responsables parece ser un factor de gran relevancia en la matización de las actitudes de los profesores.

Asimismo, también tendrán importancia las condiciones en que esos resultados se han obtenido y la modalidad de integración que se ha realizado. No hay que olvidar que en este aspecto hay ciertas diferencias entre los centros. Es en los centros con peores condiciones en los que las actitudes han mejorado, vinculado a que el trabajo con los niños con necesidades ha sido en mayor medida responsabilidad de profesionales distintos del tutor. En los centros con mejores condiciones o que evolucionaron en los tres años, la responsabilidad sobre el niño de integración fue transferida al tutor progresivamente y podemos deducir que de forma adecuada, ya que las actitudes de los profesores, siendo más altas desde un principio se han mantenido.

También hay otros aspectos como la satisfacción de las demandas realizadas, etc. que influyen en el bienestar de los profesores y por lo tanto en sus actitudes hacia el programa. En este sentido, su percepción acerca de estas cuestiones, sin llevarles a rechazar la viabilidad del P.I., no les impide realizar ciertas críticas y sugerencias de cambio a la Administración. En cualquier caso, estos datos no hacen sino confirmar los resultados de investigaciones anteriores.

Por otro lado, si bien la participación en el P.I. hace aumentar las actividades y demandas de formación psicopedagógica de todos los profesores porque plantea nuevas situaciones a las que hay que dar respuesta, hay otros factores que también explican el incremento de las demandas: la buena actitud ante la integración —que conlleva el interés por dar una respuesta adecuada a las necesidades de los alumnos—, la edad —que al ser jóvenes, es probable que tengan menos experiencia—, la escasa formación específica. . .

— ¿Qué repercusiones tiene la aplicación del P.I. sobre la naturaleza de los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar en las aulas de integración?

Si tenemos en cuenta todo lo dicho sobre las características generales del profesorado (sus buenas actitudes, su interés por formarse, sus opiniones pedagógicas de carácter muy liberal, etc.), no es de extrañar que los profesores se sientan motivados para adaptar sus procesos instruccionales a la presencia en el aula de niños con necesidades educativas especiales. Esta progresiva adaptación queda reflejada en los cambios que se han ido produciendo en los estilos de enseñanza de los profesores.

La modalidad de integración, a su vez va a modular los estilos de enseñanza de los profesores, ya que la responsabilidad última sobre el niño integrado puede estar en manos del tutor o del apoyo. En el caso de una modalidad de integración en la que el niño recibe principalmente el apoyo fuera del aula, el estilo de enseñanza del profesor tutor apenas tendrá que cambiar; por el contrario, los cambios serán más patentes cuando el niño integrado pase toda la jornada en el aula ordinaria, y tanto más cuanto su grado de déficit sea mayor. En este sentido, el hecho de que paulatinamente han ido siendo más niños los que pasan toda la jornada en su aula, apoya su relación con los cambios en los procesos instruccionales de los profesores tutores.

Relacionando este dato con las diferencias que se encuentran entre los estilos de enseñanza de los profesores en los centros mejores y los peores, no es de extrañar que los profesores de los centros mejores muestren en mayor proporción algunas de las características de los estilos más "liberales" (tanto a nivel de procesos como más aún de opiniones pedagógicas) y sientan que deben asumir la responsabilidad sobre los niños integrados en sus aulas. Acorde con lo dicho, es precisamente en estos centros donde los niños pasan más tiempo en el aula ordinaria, recibiendo también más apoyo dentro que fuera del aula.

OBJETIVO N° 3: Analizar el impacto de la aplicación del P.I. sobre los niños integrados

Se pueden obtener conclusiones acerca de la incidencia del P.I. sobre los niños (tanto integrados como sus pares), así como sobre las actitudes, ante la integración, de sus padres.

En lo que se refiere al impacto del P.I. sobre los niños integra-

dos, tras los tres años de escolarización evaluados, todos los niños han seguido su desarrollo cognitivo y social y han ido adquiriendo ciertos aprendizajes escolares del nivel que cursaban. Si los comparamos con los de los niños que en principio no tienen dificultades, el nivel de adquisiciones es bastante inferior: es el 60% de los niños integrados, los que consiguen al menos algunos de los objetivos de su curso, mientras que prácticamente la totalidad de sus pares alcanzan este nivel.

En cuanto a las repercusiones sobre las actitudes de los padres hacia la integración, la experiencia de los tres años de P.I. no ha supuesto una variación en las mismas sino que éstas se mantienen favorables. Además, en el caso de los padres sus actitudes se relacionan con las dificultades que perciben en sus hijos: en este sentido, cuanto menor es el nivel intelectual de su hijo o más dificultades tiene, en la medida en que éstas se han atendido, mejor actitud se encuentra. Coincide con este hecho el que las actitudes de los padres de niños con nivel intelectual normal y de los niños pares (en principio sin dificultades) siendo positivas, no alcanzan el mismo nivel que las de los anteriores.

— ¿Cuáles son las variables o factores que intervienen de una forma más directa en la satisfacción de las necesidades educativas especiales de los alumnos integrados?

Efectivamente parece ser cierto que los sistemas más cercanos entre sí son los que más estrechamente relacionados están. Por tanto, las variables más decisivas para los resultados de los niños son las relativas al profesor (estilo de enseñanza y actitudes) y a la modalidad de integración (que será más importante que la anterior, cuando el déficit es más específico). Sin embargo, es la modalidad de integración del niño la que condiciona el peso y el nivel de incidencia que tiene el estilo de enseñanza sobre los resultados de los niños.

Por esta razón, si no se tienen en cuenta los sistemas intermedios, no se encuentran diferencias relevantes entre los resultados de los niños según el tipo de centro en el que estén escolarizados, quedando diluida la influencia de éste.

En los centros mejores, en los que el niño pasa más tiempo dentro del aula, se puede pensar que los resultados que obtiene

se han debido en mayor medida a los procesos instruccionales del profesor tutor. Por otra parte, en los centros peores, en los que el niño pasa más tiempo fuera del aula, los resultados obtenidos se deben más a la modalidad de integración (al tipo y cantidad de apoyo recibido). Puesto que los niños obtienen resultados semejantes, esto quiere decir que los centros han optado por la opción más viable, dentro de las condiciones del centro.

Por otra parte, cuando el déficit es específico (sensorial o motórico), la modalidad de integración que se adopte es de especial trascendencia para que el niño alcance los objetivos del currículum ordinario. Además, será imprescindible que se les brinde una serie de recursos tanto humanos como materiales, que les permitan acceder a ese currículum. En este sentido, las necesidades derivadas de déficits sensoriales han sido las que mejor se han atendido puesto que los niños obtienen buenos resultados, aunque en algunos casos, se podrían aumentar los recursos materiales para atender a las necesidades específicas de los alumnos.

En el caso de los déficits motóricos, parece diferenciarse un grupo que alcanza buenos resultados (semejantes a los anteriores), y otro más reducido que no alcanza los objetivos de su nivel. El grupo de los inadaptados sociales y conductuales se diferencia de los anteriores aun en mayor medida. En ambos casos, cabe pensar que se puede intensificar o ampliar el apoyo que reciben, de forma que resulte más adaptado para resolver las necesidades que plantean.

El C.I. de los niños se relaciona muy directamente con sus resultados académicos: cuanto más bajo es el C.I. peores resultados obtienen los niños. Consideramos el C.I. como un indicador de la disponibilidad del alumno para el aprendizaje. En este sentido, refleja y, globalmente, permite inferir el grado y tipo de necesidades que plantea el niño.

En todos los centros, el C.I. se relaciona inversamente con el nivel de apoyo que recibe el alumno. Incluso los centros peores han evolucionado hacia tener en cuenta, de forma más adecuada, el C.I. de los niños, adoptando la modalidad de integración más pertinente para ellos (prestando más apoyo a los niños de C.I. más bajo, etc.). Aun así, cabe pensar que si bien los resultados académicos de los niños están determinados en primer lugar por sus necesidades especiales, en 2º lugar lo están por la acción de

apoyo que se realiza sobre él. Por tanto, aumentando la acción educativa y atendiendo de forma más adecuada a sus necesidades, se podrían mejorar los resultados de los niños. No obstante, no hay que olvidar que, el nivel intelectual de los niños condiciona los mejores resultados que estos pueden alcanzar. Así, será conveniente garantizar que las necesidades de los niños seleccionados puedan ser atendidas en los centros existentes.

— ¿Es posible identificar los contextos o ambientes de aprendizaje que, de una forma global, proporcionan una respuesta más adecuada a las necesidades educativas especiales de los niños integrados?

Como ya se ha dicho, los aspectos que más se relacionan con mejores resultados en el aprendizaje, especialmente en el caso de niños con deficiencia mental, son el nivel intelectual del niño, y el tiempo que pasa en el aula de apoyo (que es una medida relacionada inversamente con el C.I.). Sin embargo, entre las variables del estilo de enseñanza del profesor que más explican los resultados académicos de los niños, se ha comprobado que una de las más importantes es la planificación sistemática y rigurosa de las actividades de aprendizaje.

Respecto a las otras variables que se hipotetizaba iban a relacionarse con la obtención de mejores resultados, dicha relación no se ha podido comprobar mediante el análisis cuantitativo de los datos. No obstante, sí se ha comprobado que los profesores conceden importancia a estos elementos del estilo de enseñanza (tanto por el estudio cualitativo de algunos centros, como por ciertos datos cuantitativos sobre sus procesos instruccionales):

- Ambiente o clima afectivo de aceptación: muy relacionado con la buena actitud ante la integración, los profesores, sobre todo en los centros mejores, consideraban que era esencial fomentar dicho clima en sus aulas.
- Elevado grado de individualización de las actividades de aprendizaje: en general, todos los profesores dan importancia a esta individualización, aunque no siempre la consiguen, en ocasiones por falta de medios o preparación.

- Seguimiento individualizado de los progresos y dificultades: la práctica de esta forma de evaluar, se ha hecho más frecuente entre los profesores con la aplicación del P.I., y la consideran muy necesaria.
- Coordinación de actividades individuales y grupales: los profesores creen útil combinar ambos tipos de actividades.

En definitiva, puesto que estos elementos forman parte de lo que hemos venido denominando un estilo de enseñanza "liberal", que es el estilo global característico de los profesores de la muestra, parece evidente que los tomen en cuenta, y opinen que serán los más efectivos para el desarrollo de sus alumnos. Hay otra idea que apoya también el que determinados elementos del estilo de enseñanza de los profesores se relacionen con los mejores resultados de los alumnos. En el caso de los niños pares, a los que se supone un C.I. normal, entre las variables con mayor peso explicativo de sus resultados académicos, aparecen algunos aspectos de los procesos instruccionales de los profesores (que elaboren la programación junto con otros profesores, que ésta sea periódica y frecuente, etc.).

Todos los centros que han llevado a cabo la experiencia de integración, han dado importancia a la participación de los alumnos integrados en las actividades colectivas. Además, tanto el desarrollo social, como la adquisición de hábitos sociales y de autonomía personal de estos alumnos han evolucionado positivamente tras su participación en esta experiencia. Aunque no se puede hablar de una causalidad directa, parece obvio pensar que estas actividades son positivas para el desarrollo social y personal, y contribuyen a una mejor integración de los alumnos.

Paralelamente, otro dato que conviene señalar es que no sólo se ha producido un mayor desarrollo social de los niños integrados (disminuyendo coherentemente el número de actividades en solitario), si no que el tipo de interacciones que son capaces de mantener ha cambiado cualitativamente, haciéndose cada vez más cooperativas.

Finalmente, ya se ha dicho que la dinámica del centro, se relaciona en mayor medida con la modalidad de integración que se adopte y con los estilos de enseñanza de los profesores, cuanto

más estructurado esté el proyecto educativo y mayor coordinación y posturas compartidas haya entre los profesores. En este sentido, en los centros mejores habrá mayor coherencia entre, el proyecto y la modalidad de integración y entre proyecto y estilo de enseñanza, que caracteriza globalmente a los profesores.

Por otra parte, también parece evidente que una misma modalidad podría relacionarse con resultados inversos en los niños, dependiendo de cómo sea el centro. Esto se ha comprobado indirectamente, puesto que modalidades distintas (más apoyo dentro o fuera del aula) en los centros mejores y peores respectivamente, obtienen los mismos resultados en los niños. Probablemente, si se hubiera dado una directriz concreta y rígida y/o todos los centros hubieran optado por la misma modalidad, sin tener en cuenta sus características, los resultados obtenidos con los niños por cada centro hubieran sido diferentes. Por lo tanto, se puede pensar que en cada caso, como ya se comentó, se ha elegido la modalidad de integración teniendo en cuenta las condiciones de funcionamiento del centro. En definitiva, al igual que no existe una única modalidad para atender adecuadamente las necesidades educativas de los alumnos integrados, tampoco existe una modalidad que sea la mejor, y la más adecuada para todos los centros.

En cuanto a los estilos de enseñanza, es principalmente a través del estudio cualitativo de algunos centros, dónde se ha podido observar que en los centros cuyo proyecto educativo está menos elaborado, los estilos son más individuales, lo que se traduce en una práctica educativa menos común.

OBJETIVO N° 4: Proponer estrategias de intervención adecuadas para crear las condiciones que hagan posible, en función de las características de cada centro escolar, la modalidad o modalidades de integración más positivas en cuanto a las repercusiones sobre todos los elementos implicados

Puesto que a lo largo de todas estas conclusiones, se ha insistido en el hecho de que las variables analizadas son interdependientes –evolucionan en el transcurso de la aplicación del P.I. y son

susceptibles de influirse recíprocamente— parece evidente pensar que cualquier intervención que se lleve a cabo sobre las variables de un sistema tiene repercusión en los demás.

Además, un mismo tipo de intervención sobre uno de los sistemas, tiene repercusiones distintas según las características del centro.

Si cualquier intervención produce cambios en un nivel determinado, la diferencia residirá en el sentido (positivo o negativo) y la extensión (más o menos amplia y profunda) de los efectos que produzca. Para lograr el objetivo de mejorar la aplicación del P.I., hay que tener en cuenta las características de la escuela, es decir, la situación de los distintos sistemas, y las relaciones entre éstos. Estas características condicionan la elección del sistema sobre el que se va a incidir, de los grupos de trabajo (de mayor o menor amplitud, claustro, ciclo, nivel. . .) y de la forma en la que se va a llevar a cabo la intervención. Así, se ha comprobado que planificando un mismo esquema de intervención para todos los centros (en los que se iba a llevar a cabo esta fase de la investigación), desde el comienzo, éstos responden de forma distinta, haciendo que las intervenciones tomen un curso diferente. Además, el empleo de una estrategia de intervención semejante (suscitar la reflexión sobre determinado aspecto de la práctica educativa) da lugar a diferentes resultados, según como sean los centros: desde debates constructivos que produzcan una mejora en la práctica, hasta debates estériles o incluso ausencia de respuesta. Es decir, una misma estrategia puede ser o no efectiva según las características del centro en el que se utilice.

Puesto que, en último término, siempre es el proyecto educativo el elemento que más condiciona el éxito en la aplicación del P.I. (se ha comentado la relevancia de esta variable en el funcionamiento de todo el centro), es lógico pensar que la intervención efectiva sobre éste provocará los mayores cambios en el resto de los sistemas. No obstante, sólo será oportuno empezar dirigiendo la intervención a mejorar directamente el proyecto educativo, cuando en el centro se dan las condiciones necesarias, por su organización y funcionamiento, para poder asumir los cambios introducidos en éste, produciéndose un “efecto cascada”. Cuando estas condiciones no se den, no se podrá trabajar directamente

en el proyecto educativo, y será pertinente dirigir la intervención a otros sistemas, aunque el objetivo final de ésta sea el mismo.

Al llevar a cabo la intervención en los centros, se ha visto que:

- En los mejores, efectivamente, el trabajo sobre el proyecto educativo conlleva el que los profesores asuman los acuerdos y compromisos que son fruto de ese trabajo, llevándolos a la práctica, y produciéndose así el efecto en cascada. Al intervenir sobre el sistema centro, se obtienen por tanto los resultados deseados.
- En el resto de los centros, es necesario intervenir en aspectos más concretos que permitan que los profesores se nucleen en torno a una tarea de interés común, como paso intermedio para incidir en el proyecto, en el que se recogerían acuerdos más globales que repercutieran en la dinámica general del centro. Si en estos centros, se intenta intervenir directamente sobre el proyecto educativo, no solamente va a tener escasas repercusiones sobre los demás sistemas, sino que incluso éstas pueden ser negativas, creando mayores conflictos.

Obviamente, si en algunos centros existen dificultades (debido a posturas enfrentadas sobre temas psicopedagógicos, etc.) para llegar a acuerdos, en grupo pequeño y sobre temas concretos, difícilmente se podrán reflejar acuerdos de mayor envergadura en un proyecto educativo común. Por lo tanto, la única vía posible, o al menos la más pertinente será tratar de incidir sobre el siguiente sistema, el profesor, con la intención de que los resultados se vayan generalizando, de modo que pudiera llegarse a introducir cambios en el proyecto. De todos modos, es difícil comprobar la efectividad de las intervenciones si se tiene en cuenta que cualquier evolución o cambio conlleva un proceso muy lento: en este sentido, no se ha podido observar que el trabajo realizado con un grupo de profesores se haya generalizado a otros grupos y estructuras más amplias del centro.

En todo lo que se refiere a la influencia de posibles intervenciones sobre los resultados de los niños, parece evidente, que si los sistemas más cercanos entre sí son los que más se relacionan, la incidencia directa en aspectos como las adaptaciones curriculares tendrá mayores repercusiones sobre todas las adquisiciones

de los alumnos. Asimismo, la intervención sobre cualquiera de los elementos del sistema profesor, influirá positivamente, y no sólo sobre los niños integrados, sino sobre el resto de los alumnos del aula. Si se mejora la calidad de la acción educativa que los profesores llevan a cabo, lógicamente, todos los alumnos –y no sólo los integrados– se verán beneficiados por dicha mejora.

Nuevamente, la intervención dirigida a las otras variables del profesor, es la que puede modificar más directamente sus propias actitudes y expectativas. El brindarles más apoyos y recursos, formarles mejor, etc. contribuirá decisivamente a que se sientan más capaces de enfrentarse con la tarea de atender a las necesidades de los niños integrados, y que por lo tanto, mejoren sus actitudes y expectativas. Sin embargo, un factor que contribuye decisivamente a la mejora de sus actitudes, es que esas demandas de recursos y formación surjan de los propios profesores, y atiendan a sus necesidades reales.

Finalmente, la implicación de los Equipos Psicopedagógicos en tareas de apoyo al profesorado y a los centros en general, tiene repercusiones positivas sobre todos los sistemas, en contraposición con las tareas de tipo más clínico que sólo afectarían a los resultados de los niños. El que se dediquen preferentemente a una tarea u otra, al margen de las directrices de la Administración, va a depender de su actitud, su grado de profesionalidad, y su organización interna, por lo que la intervención sobre los equipos, deberá ir dirigida a mejorar estos aspectos.

CAPITULO 16

SUGERENCIAS A LA ADMINISTRACION DERIVADAS DE LA EVALUACION DEL PROGRAMA DE INTEGRACION

Las características del Programa de Integración (P.I.), y las circunstancias en las que se puso en marcha, permitían calificar a éste como de “abierto”, en el sentido de que cabía esperar que se “concretara” de muy diversas formas en los colegios adscritos al mismo. Este hecho, junto con la consideración de los primeros años de aplicación como “experimentales”, aconsejaba optar por una evaluación que aportase elementos, directrices, orientaciones, que permitiesen “moldear” progresivamente el programa y su puesta en práctica.

Las consideraciones precedentes nos llevaron a tomar partido de forma inequívoca por un modelo global de *evaluación formativa*, es decir, por un modelo que contribuyera al perfeccionamiento del programa de integración en desarrollo. Pero también se tomó en consideración la necesidad de combinar esta estrategia *formativa* de la evaluación, con procedimientos que nos permitieran conocer igualmente cómo funciona el P.I., cómo influyen sobre él las distintas situaciones escolares en las que se aplica, qué ventajas y desventajas encuentran en él las personas directamente interesadas, cuáles son los sucesos más frecuentes y los procesos críticos de la innovación que supone en último término el P.I. Es en este sentido que hablábamos también de la finalidad *iluminativa* que debía tener la evaluación del P.I.

Se esperaba en último término conocer no sólo qué estaba pasando en las escuelas sino, lo que era más importante, por qué estaba pasando.

La investigación evaluativa desarrollada durante los últimos cuatro años, nos ha permitido alcanzar satisfactoriamente los objetivos formativos e iluminativos para el P.I. que se esperaban. Ciertamente la puesta en marcha del P.I., tanto como el propio proceso evaluador, han desencadenado toda una serie de procesos no previstos que han condicionado en parte el logro de tales objetivos, pudiéndose haber alcanzado en mayor grado las metas previstas.

Las *sugerencias* que se hacen a la Administración Educativa en particular, que es en último término la responsable de la aplicación y gestión del P.I., pero también a la comunidad educativa en general, reflejan el análisis que hace el equipo de investigación de las conclusiones obtenidas a través de las distintas metodologías utilizadas en el proceso evaluador.

Expondremos estas sugerencias de manera sucinta a modo de puntos que aluden a temas relevantes que han de tenerse en cuenta, empezando por algunas reflexiones generales que se refieren a la globalidad del programa y siguiendo posteriormente la lógica del modelo que ha guiado esta investigación, que se centra en el análisis de los sistemas que intervienen en la concreción del P.I. (centro, profesores, modalidad de integración, alumnos, padres).

Antes de entrar en estas sugerencias, conviene tener presente una consideración general de suma importancia. La investigación evaluativa que sustenta estas sugerencias se realizó con una muestra representativa de los *colegios que iniciaron el P.I. en el curso escolar 1985/86*. Las características de estos centros, así como las condiciones en las que entonces se desarrollaba el programa, no son exactamente las mismas que las de los centros que se incorporaron al P.I. en años posteriores.

Conviene recordar además que durante estos años el P.I. se ha estado desarrollando en los niveles educativos de preescolar, ciclo inicial y ciclo medio y contando con un profesorado inicialmente muy bien predispuesto. Pensamos que las conclusiones obtenidas son pertinentes con la aplicación del P.I. en estos niveles, pero es más que probable que no sea exactamente así cuando el P.I. se extienda al ciclo superior de la E.G.B., dadas las características de

ordenación académica de este ciclo, la "carga" lectiva del mismo, la predisposición general del profesorado, etc.

1.- El Programa de Integración, tal y como fue diseñado y aplicado por el M.E.C., durante estos cuatro años, *no ha sido un "fracaso educativo"*, como algunos esperaban.

Si nos atenemos a la "tipología" de centros que se ha podido establecer, nos encontramos con que todos los centros clasificados como "buenos", se han mantenido como tales a lo largo de estos años y ninguno de ellos ha "involucionado". De entre los centros con peor pronóstico, un número significativo ha evolucionado positivamente, dando a entender que la participación en el P.I. ha supuesto para la mayoría de los centros escolares participantes una experiencia innovadora y de progreso.

Desde el punto de vista de los alumnos del programa de integración, se ha constatado un progreso significativo en la dirección de los objetivos educativos que todos los alumnos deben conseguir. El hecho de incorporarse a las aulas ordinarias no ha motivado que sus compañeros vean mermada la atención educativa que precisan, ni les ha impedido progresar igualmente en la dirección de los objetivos educativos.

Mayoritariamente los profesores mantienen una actitud positiva hacia el Programa y lo mismo ocurre, tanto con los padres de los niños del Programa de Integración, como con los padres en general.

2.- Cabe afirmar que *la estrategia seguida por el M.E.C. en la puesta en marcha y aplicación del P.I.*, que se podría definir como progresiva y prudente (iniciar el programa en los ciclos educativos inferiores, extenderlo gradualmente, estabilidad del profesorado implicado, limitar el número de alumnos por aula, y favorecer inicialmente la incorporación de alumnos sin dificultades graves de aprendizaje), ha resultado ser *positiva en relación con la aceptación que el Programa ha tenido entre profesores y padres*. Es importante tener presente esta situación para la posible comparación entre este procedimiento y otras posibles opciones en "política integradora".

Es muy positivo detectar que los profesores de los centros de integración no valoran ya la ratio profesor/alumno como la "clave mágica" de la calidad educativa, *una vez respetadas ciertas con-*

diciones mínimas como son las que se proponen en el proyecto (2 alumnos con necesidades educativas especiales y un máximo entre 25 y 30 alumnos por aula).

La estabilidad de los equipos docentes, que se valora como muy positiva y necesaria en los centros bien estructurados, puede llegar a vivirse como una "carga" con efectos muy negativos en aquellos centros que no consiguen articular un proyecto educativo coherente y consensuado. En estos casos podría ser conveniente que la Administración Educativa reconsiderara la conveniencia de mantener en tales centros el compromiso de estabilidad.

3.— De las anteriores afirmaciones no se debe concluir, sin embargo, que el "diseño" del P.I. sea la variable más relevante para explicar los resultados del Programa, tanto en términos de mejora de los centros, progreso de los alumnos, aceptación o actitudes positivas entre profesores y padres. De hecho *no se puede establecer que exista una sola variable o condición que explique los resultados* habidos en estos años de aplicación del P.I. Más bien debe afirmarse que la evaluación ha puesto de manifiesto de nuevo, que los centros educativos son realidades *sistémicas*, y que cualquier innovación o propuesta de cambio, como es el caso del P.I., incide diferencialmente sobre los distintos componentes de estos sistemas y afecta a la globalidad de la vida de los centros educativos.

Desde esta perspectiva se puede afirmar que *el modelo que ha guiado el proceso de evaluación, ha resultado útil* para plasmar esta realidad sistémica, para entender las diferentes "concreciones" a que ha lugar, para hipotetizar la dirección de los cambios posibles que pueden aparecer y para comprobar los resultados habidos en los centros como consecuencia de su participación en el P.I..

Otras personas y servicios educativos (Equipos Psicopedagógicos, por ejemplo), podrían beneficiarse del valor orientativo de este modelo, y en este sentido la Administración Educativa debería fomentar su debate, mejora y posterior difusión.

4.— Una de las consecuencias más destacadas del análisis que se ha realizado siguiendo el citado modelo, ha sido que es posible identificar distintos *tipos de centros*, en cuanto al pronóstico de los resultados que tendrá en ellos la aplicación del Programa de Integración. No sólo se han definido estos tipos "teóricamente", sino que se ha podido comprobar que existen en la "vida real de

los centros”, y que se comportan “globalmente”, como estaba previsto en el modelo, en lo relativo a resultados que cabía esperar.

La variable que ha resultado más relevante, para la diferenciación de estos “tipos”, ha sido el *proyecto educativo de centro*.

La existencia de un proyecto educativo en el centro que sea algo más que un simple “papel para la administración” y que sirva para guiar y orientar realmente la acción educativa de los profesores, depende de que exista en los centros un auténtico *equipo docente estructurado y coordinado* que posibilite este trabajo. Cuanto más consolidado está el proyecto educativo (cuanto más estructurado y coherente es el equipo pedagógico), mejor será el pronóstico de puesta en marcha del P.I.

A la hora de seleccionar los centros que deben incorporarse al P.I., la Administración Educativa debería tener muy en cuenta el nivel de elaboración del proyecto educativo, y en último término el grado de estructuración y coordinación que existe en el centro.

Ahora bien, la investigación ha puesto de manifiesto que la mera lectura de las “memorias” que los centros mandaban para adscribirse al P.I., así como el resultado de la votación del claustro y del consejo escolar, *no permitía valorar adecuadamente el nivel de elaboración del proyecto*, en los términos en los que nos estamos refiriendo en estas conclusiones.

Centros que a partir de la información “oficial” se agrupaban en una misma categoría, resultaban en realidad ser sensiblemente diferentes, cuando se llevaba a cabo en ellos un estudio cualitativo más profundo y detallado.

La Administración Educativa debería recabar, y entendemos que fundamentalmente a través de los equipos psicopedagógicos de sector, una información más “personalizada” y más “cualitativa” de los centros, siguiendo las variables y factores que se están comentando como “relevantes” para la aplicación con éxito del P.I.

Los instrumentos estandarizados utilizados para la evaluación de tales variables e indirectamente por lo tanto para la identificación de los “tipos de centro” (Ejemplo: QUAFE 80), tanto como las estrategias e instrumentos más cualitativos que también se han utilizado (entrevistas, observación participante...), han resultado ser fiables y válidos, siempre que se utilicen correctamente.

La Administración Educativa debería servirse de tales procedimientos para identificar los centros con buen pronóstico a la hora

de continuar el proceso de ampliación del programa de integración. Por esta razón la Administración Educativa debería asegurarse que las personas o servicios responsables de la valoración de los nuevos centros que se quieran incorporar al P.I., realicen esta valoración siguiendo tales tipologías y por lo tanto también que conozcan y dominen la utilización de tales procedimientos.

Por otra parte, una información más “personalizada” y “cualitativa”, permitiría a la administración, *adaptar las actuaciones de apoyo que brinda la propia Administración, a la realidad diferencial de los centros.*

Cuando un centro tiene un proyecto educativo sólido, lo más rentable sería concretar los apoyos en el “sistema centro”. Es decir, en las estructuras generales de organización y funcionamiento que el centro se ha dado a sí mismo. Sin embargo, si no es un centro “coordinado”, es probable que las ayudas sean más rentables si se dirigen, en primer lugar, a los propios profesores, ya que cada uno precisará apoyos distintos. Se trataría en este segundo caso de trabajar en el “nivel de aula”, con el profesor tutor y el profesor de apoyo, los problemas concretos de los niños integrados en su clase. Tan importante como eso, es que paralelamente a que se realiza este trabajo, sería necesario ir tomando medidas de apoyo al centro, dirigidas precisamente a consolidar el proyecto educativo y de manera que al cabo del tiempo las ayudas “individuales” sean menos necesarias y puedan concentrarse las intervenciones de apoyo externo en el sistema centro.

5.— Hay que tener en cuenta sin embargo, que existe una variable más explicativa aún que el proyecto educativo ya que, en cierto sentido, es generadora de él. Nos referimos a las actitudes del profesorado ante la integración.

Las actitudes del profesorado ante la integración, han demostrado ser una variable de gran peso en la determinación de los tipos de centros y en consecuencia en la explicación de los resultados encontrados.

Los profesores de los centros que tenían un buen proyecto educativo, que servía de guía para la planificación y evaluación continua de la intervención pedagógica, tenían por lo general actitudes muy positivas, lo cual a su vez les facilitaba enfrentarse a

los problemas que plantea la aplicación del P.I. en sus centros. Y lo que es más importante, los centros que aún no tenían proyecto consolidado, pero su profesorado sí tenía buenas actitudes, han evolucionado a lo largo de los tres años hacia un mayor acuerdo entre el equipo docente, lo cual ha permitido a su vez, un progreso en la estructuración y coordinación del proyecto educativo.

La interconexión actitudes-proyecto educativo es una de las afirmaciones más relevantes de esta investigación.

La Administración Educativa debería tener muy en cuenta la actitud del profesorado a la hora de seleccionar nuevos centros para el P.I., y elegir, siempre que no se pueda contar con escuelas que ya tienen un proyecto educativo "favorecedor" de la integración escolar, centros en los que el acuerdo de los profesores sobre la viabilidad de la integración, sea alto y se apoye en actitudes lo más positivas posibles.

Las actitudes no son una variable estática e inmodificable, sino todo lo contrario. Es más probable que el profesorado tenga una actitud positiva hacia la integración, si considera que tiene estrategias instructivas, recursos y apoyos para realizar su trabajo. Tales estrategias se adquieren fundamentalmente a través de la formación y el perfeccionamiento del profesorado, siendo responsabilidad de la administración favorecer tales procesos de formación y proporcionar recursos y apoyos suficientes.

La Administración Educativa debería propiciar amplios y profundos programas de formación del profesorado, para facilitar un cambio de actitudes positivas.

La Administración Educativa debería proporcionar recursos y apoyos suficientes para ayudar al profesorado en su trabajo y para que éste compruebe que también puede ayudar a los alumnos del programa de integración, única vía posible para ir adquiriendo actitudes positivas.

Formación, apoyos y recursos son condiciones básicas para la aplicación con éxito del P.I., pero ninguno de los tres casos, se resuelve con una mera opción "cuantitativa" (cuanto más mejor), sino más bien con un análisis detallado y muy "cualitativo" de cuáles son los contenidos básicos de esa formación y qué estrategias formativas deben favorecerse; qué tipo de recursos deben proporcionarse y cómo debe hacerse su provisión y cuáles son los

apoyos propios de cada centro (profesores) o externos (servicios psicopedagógicos) necesarios, así como su ordenación y modelo de intervención

6.—*No es suficiente imaginar una realidad distinta para transformar la que existe en estos momentos en los centros escolares. La Administración Educativa no puede limitarse a “exigir” a partir de estas conclusiones, un buen proyecto educativo, pues la consecución de éste no depende sólo de que los centros quieran o no quieran hacerlo, sino que debe propiciar los recursos formativos y las medidas administrativas que les permitan hacerlo bien.*

El profesorado de los centros de integración y los profesionales educativos de los servicios psicopedagógicos de apoyo a la escuela, necesitan una mayor y mejor formación para poder realizar satisfactoriamente su trabajo de acuerdo con las metas del P.I.

Los planes y las actividades de formación que se planifiquen deben tener como un referente obligado el objetivo de mejorar el proceso mediante el cual los profesores ajustan la ayuda pedagógica que precisan los alumnos, esto es, deben servir para reflexionar y actualizar, en términos generales, la propuesta curricular que ofertan a sus alumnos y en último término, su propia acción educativa. Pero estas acciones formativas también deben servir para incidir indirectamente en la mejora del proyecto educativo de cada centro, dado el carácter que éste puede llegar a tener de guía para el trabajo docente. Desde esta vertiente la formación que se oferte debe asegurar que los profesores sean capaces de concretar y estructurar coherentemente los valores pedagógicos que persigue su centro escolar, pero también debe prepararles en los conocimientos y habilidades necesarias (toma de decisiones, coordinación, gestión, dirección), para dotarse de una estructura y funcionamiento interno, que *con las oportunas medidas de ordenación académica*, facilite la concreción operativa de los citados valores, la participación de toda la comunidad escolar y la revisión y actualización continua del proyecto.

Unos planes de formación con estos objetivos, no pueden tener como foco de atención prioritario, la formación “individual” de cada profesor aislado en su aula y en su curso y hacer de éste el único referente y destinatario, sino que deben tener necesariamente *como meta el centro escolar*, entendiendo que es precisamente la

escuela en su conjunto, como "comunidad de aprendizaje", quien tiene la responsabilidad de analizar las necesidades de sus alumnos y dar respuesta a las mismas.

Que se haya constatado que existen centros "buenos", bien estructurados, con buenas actitudes y con un proyecto educativo articulado, no debe interpretarse como que ya no precisan ayuda, ni formación. Estos centros recorren por sí mismos el proceso que supone revisar y cuestionar continuamente su trabajo, pero llega un momento en que necesitan apoyo externo para seguir avanzando. A veces es suficiente con hacerles notar los logros que están teniendo, *motivándoles* para continuar, pero en muchas ocasiones lo que precisan también es formación o "profundización" en aspectos, que no por ser "distintos" que los de la mayoría, deben ser desatendidos.

La Administración Educativa debería estar en disposición de poder ofertar ayudas, y programas formativos "diferenciales", dependiendo del tipo de centro. En unos casos como respuesta a demandas ya estructuradas y precisas y en otros como elemento dinamizador que propicie primeramente el análisis de las necesidades reales por parte del equipo docente y posteriormente las actividades formativas necesarias.

7.- Todas estas reflexiones ponen de manifiesto una vez más la importancia de los apoyos externos. El papel de los equipos psicopedagógicos es fundamental para la aplicación con éxito del P.I. Se ha señalado anteriormente que para valorar la calidad de los proyectos educativos de centro, y prever en consecuencia el pronóstico de los centros, no es suficiente con los documentos escritos que se remiten a la administración (aunque muchos de estos documentos son de una gran calidad y muy "iluminativos" de la realidad de las escuelas), sino que es necesaria una valoración más personalizada y "cualitativa". Sin duda alguna los profesionales que en principio están más cualificados y preparados para hacer este trabajo, *o para formarse en esta tarea*, son los miembros de los equipos psicopedagógicos de sector.

También se ha señalado que el proyecto educativo es un elemento dinámico en la vida de los centros, y que por ello debe ser revisado, evaluado y actualizado periódicamente. De nuevo los equipos psicopedagógicos están en disposición de ser los profesio-

nales más cualificados para realizar el trabajo de *asesoramiento en la realización y actualización de los proyectos educativos*, o los que están en mejores condiciones para ser formados en esta tarea.

Así mismo, los equipos pueden colaborar con los profesores en la revisión de la propuesta curricular que precisa un alumno o grupo de alumnos y en la elaboración y revisión de *adaptaciones curriculares*, tareas imprescindibles para favorecer el progreso de los alumnos.

En algunos casos, los equipos psicopedagógicos ya realizan estas tareas, pero en otros muchos casos no, actuando incluso con estrategias incongruentes y contradictorias con la "filosofía educativa" que emana del P.I., y llevando tareas que no les corresponden.

elementos personales del centro (departamento de orientación, profesores de apoyo, especialistas...). La existencia de distintos servicios no es en sí misma negativa. Lo negativo es su *falta de coordinación y apoyo mutuo*. Organizados coherentemente pueden llevar a un enriquecimiento y a una potenciación mutua, tan deseable como necesaria, sobre todo en un sistema educativo cuyos recursos son siempre limitados.

Al igual que afirmábamos anteriormente, no es suficiente ahora con "exigir" a estos profesionales un cambio de paradigmas y estrategias de trabajo acordes con estos planteamientos que estamos manifestando, sino que es necesario y urgente – por su cercanía a los centros escolares –, planes de formación y medidas administrativas y de ordenación de su trabajo que posibiliten este cambio.

A su vez, tales planes de formación y las medidas de ordenación que los acompañen deben estar guiados por la *definición de un modelo de intervención psicopedagógica en los centros*, que hoy por hoy no existe y sin el cual las acciones formativas pueden carecer de sentido, ser incongruentes, o insuficientes para satisfacer la tarea que se podría encomendar a estos profesionales.

La Administración Educativa debe proceder con carácter de urgencia a definir un modelo de intervención psicopedagógica que siendo flexible a la realidad de los centros y de los sectores, ordene y oriente el trabajo de estos servicios, y debe propiciar posteriormente los planes de formación que posibiliten su implantación real.

Los profesores de apoyo a la integración, y los logopedas adscritos a los centros del programa, han sido un recurso y un apoyo, desde dentro, fundamental. Nadie ha puesto en duda la necesidad de su trabajo y mayoritariamente se ha considerado un acierto el adscribir a estos profesores a los propios centros, frente a alternativas como la de los "profesores de apoyo itinerante".

En muchas ocasiones los profesores de apoyo se han convertido en un recurso fundamental, no ya sólo para el P.I. estrictamente hablando, sino para facilitar la dinámica de innovación y cambio en los centros. Pero también se han observado frecuentes situaciones de falta de coordinación con tutores, otros profesores de apoyo, equipos de sector, etc., y de un trabajo centrado "exclusivamente" en los alumnos del P.I., que contribuía a crear una dicotomía en las aulas nefasta para los niños y opuesta a la filosofía del programa; los profesores de apoyo se venían a convertir en los profesores "tutores" exclusivos de los alumnos del P.I., quedando el resto a cargo de su tutor natural, abandonando éste su responsabilidad como tutor también de los alumnos del programa de integración.

Como veremos más adelante no parece posible ni aconsejable definir estrictamente una *modalidad de integración* única para todos los alumnos, y acorde con ella, unas funciones y tareas rígidas e inmutables de los profesores de apoyo y logopedas. Sin embargo son necesarias orientaciones y modelos de actuación ejemplificadores que ayuden a estos profesores a canalizar y rentabilizar adecuadamente su trabajo.

Sin duda alguna estos modelos deben de estar en coherencia con los propuestos para los equipos psicopedagógicos de sector, de forma que poco a poco se vaya construyendo y consolidando una estructura de apoyo coherente que relacione y ordene operativamente el trabajo de los profesores tutores, de los de apoyo, de los especialistas, del servicio de orientación en el centro y de los servicios psicopedagógicos de sector.

La Administración Educativa debería definir con claridad esta estructura de apoyo y su funcionamiento, y propiciar las medidas necesarias para que sea una realidad en la vida cotidiana de los centros.

8.— Los recursos materiales son siempre importantes para facilitar el trabajo del profesorado. A través de ellos los profesos-

res inciden en el progreso de los alumnos, y cuando esto sucede realmente, contribuyen también a crear en el profesor un sentimiento de valía y capacidad que repercute positivamente en la aparición de mejores actitudes frente al trabajo con estos alumnos. Recuérdese como una constante de estas conclusiones, que cuanto más capacitados se sienten los profesores mejores actitudes manifiestan. En la medida en la que los recursos materiales propician esta relación, se hacen necesarios.

La investigación ha puesto de manifiesto que muchos centros no han sabido aprovechar estos recursos materiales en toda su potencialidad o en su justa medida, bien porque se han infrautilizado, o incluso porque ni tan siquiera se han usado.

Pero de nuevo resalta el hecho, de que esto ha ocurrido en la mayoría de los casos, no por "mala voluntad" del profesorado, sino porque éste ha sentido que no sabía utilizar esos recursos de otra manera, y porque en efecto éstos se ha entregado mayoritariamente sin orientaciones didácticas para su uso y rentabilidad para el grupo clase y/o el centro escolar. Por otra parte, las dotaciones "estándar" que se han realizado, no siempre se ha ajustado a las necesidades reales de los centros, quienes en ocasiones han recibido un material para trabajar con un determinado tipo de alumnos que ellos no tenían, y careciendo al mismo tiempo de lo necesario para el trabajo con los alumnos que realmente tenían escolarizados.

La Administración Educativa debe seguir proporcionando recursos materiales que faciliten el trabajo del profesorado, pero es imprescindible que tales recursos vayan acompañados de las oportunas orientaciones didácticas para su uso.

La Administración Educativa debería flexibilizar las estrategias para proceder a las provisiones de material de forma que cada centro pueda dotarse de los recursos diferenciales que precisa para dar respuesta adecuada a las necesidades de sus alumnos concretos, teniendo en cuenta que además, hay alumnos con necesidades especiales que requieren más recursos que otros.

9.- La investigación ha puesto de manifiesto que no existe una *modalidad de integración* mejor que otra, en términos absolutos. La "bondad" de la modalidad debe medirse en función del ajuste que consiga a las necesidades educativas del alumno o alumna.

A pesar de esto, si se ha podido observar en la investigación una tendencia bastante clara *en los centros de mejor pronóstico* a tender a dar los apoyos más *dentro del aula que fuera*, ya que en estos centros esta tarea recae más directamente sobre el profesor tutor. Además la evolución en los tres años ha sido hacia que los alumnos pasen más tiempo en el aula ordinaria. En los centros menos estructurados, la atención a los niños ha descansado en mayor medida en el profesor de apoyo y en actuaciones fuera del aula. Esta tendencia, que podría en principio considerarse menos adecuada, en tanto en cuanto sería menos "normalizadora", ha demostrado, sin embargo, ser la más ajustada a la situación real. La más ajustada en el sentido de que parece que era lo mejor para el niño, bien por sus necesidades específicas, bien porque la falta de coordinación en el centro, los programas del profesor tutor o sus actitudes dificultaban un trabajo de mayor presencia en el aula ordinaria.

La Administración Educativa, más que proponer un único tipo de modalidad de integración, debería insistir en asegurar que se lleva a cabo un buen ajuste entre las necesidades del niño y la oferta real de centro o del aula. Las vías para conseguir esto, son de nuevo una formación adecuada, unas orientaciones administrativas flexibles y unos servicios de apoyo que colaboren en la revisión continua de la modalidad de integración más ajustada.

10.- En estrecha relación con la evolución de la modalidad de integración, se ha observado una cierta tendencia en los centros de mejor pronóstico, a *no estipular un P.D.I. para los alumnos*. Esto, que en principio podría considerarse negativo, nos parece que no lo es, ya que refleja que el currículum ordinario del aula pasaba a tener un papel preponderante y "orientador" con respecto al trabajo a realizar con estos alumnos, de forma que estos centros no veían tan necesario establecer un P.D.I., en lo que éste tiene de "currículum paralelo".

Sin embargo, sigue siendo una tendencia absolutamente generalizada el que los equipos psicopedagógicos o los profesores de apoyo elaboran un P.D.I. para los alumnos y alumnas del P.I., en el que se refleja casi exclusivamente aspectos de "desarrollo", en detrimento del resto de los contenidos curriculares. En este sentido realizan una práctica que en poco se parece al proceso de

adaptación curricular, tal y como éste se entiende en el contexto de la ayuda a los alumnos con necesidades especiales.

Creemos que esta práctica generalizada conlleva dos elementos sumamente negativos. Por un lado el que la elaboración del P.D.I. recaiga exclusivamente sobre el profesor de apoyo y no sobre el profesor tutor, supone una *falta de responsabilización del tutor*, al tiempo que no se aprovecha esta situación para aprender a realizar adaptaciones curriculares.

El segundo problema, es el de la renuncia más o menos consciente, pero desde luego en muchos casos injustificada, a trabajar los contenidos considerados "académicos" (expresión utilizada por muchos profesores). Incluso en centros de buen funcionamiento se ha observado esta tendencia, que podría tener a nuestro juicio dos explicaciones.

Esta situación se podría explicar por la opinión errónea que se ha creado — que en muchos casos se ha dejado estar y no se ha "combatido" —, y que por tanto se ha generalizado, de que la finalidad última del P.I. es conseguir la "integración social" de los alumnos acogidos a él. Decimos erróneamente porque se ha identificado, por parte de bastantes profesores, "integración social" con el desarrollo de los objetivos clásicos de "socialización", cuando una *auténtica integración social de estos alumnos es impensable sin la adquisición en alguna medida de las capacidades que muchos profesores definen como "académicas"* (lengua, cálculo, conocimiento del entorno...), es decir sin trabajar en todas las áreas del currículum ordinario.

La Administración Educativa debería hacer especial hincapié en estas consideraciones, para tratar de asegurar que los alumnos y alumnas del P.I. reciban una educación integral y no "limitadora" de sus capacidades.

11.— Los datos de la investigación han puesto claramente de manifiesto el "peso" del C.I. como variable crucial a la hora de elegir la modalidad de integración y, en consecuencia, a la hora de explicar la evolución de los niños. El C.I. resulta más explicativo en la mayor parte de los casos que el tipo de "deficiencia" en sí mismo.

Sin duda alguna, éste es un dato que ha de tenerse muy en cuenta, en el momento de la selección de los niños que podrían

incorporarse al P.I. Esta consideración ha de entenderse no como que "por norma" hayan de excluirse del P.I. a los alumnos con C.I. "bajos", sino para que esa información esté muy presente a la hora de estudiar, y en su caso concretar, la modalidad de integración más adaptada a las necesidades de estos alumnos. Muchos de los alumnos con C.I. "bajos" necesitan apoyos muy específicos, que en algunos casos reposan fundamentalmente en un aula de apoyo o incluso en la asistencia a tiempo parcial a centros de educación especial.

Se ha comentado en muchas ocasiones el carácter "relativo" de las necesidades especiales, y cómo un mismo alumno puede encontrar respuestas muy diferentes a sus necesidades, en función del tipo de centro, y en especial del talante y preparación del profesorado. Esta consideración, que ciertamente se ha visto ejemplificada en el desarrollo de esta investigación, aconseja *evitar dar normas rígidas de escolarización en función solamente del C.I. de los alumnos*. Se trataría más bien, de crear un sistema educativo que responda *realmente, y no sólo en las declaraciones de principio a la idea de continuo en las prestaciones y apoyos educativos*, de forma que se puedan articular modalidades y formas de integración diversas, en las que quepa, por ejemplo, que los centros de educación especial funcionasen como auténticos centros de recursos de la zona o articulados con los centros ordinarios para propiciar procesos de integración a tiempo parcial.

La Administración Educativa debería asegurar por todos los medios a su alcance que todas aquellas personas implicadas en el proceso amplio de escolarización de alumnos con necesidades especiales (equipos psicopedagógicos, inspectores, profesores), manejen estas consideraciones o en último término las acatan.

La Administración Educativa debería proveerse de un sistema de ordenación académica que facilitara realmente y no sólo teóricamente, la existencia de un continuo en las prestaciones educativas especiales que precisan estos alumnos.

12.— Los padres de los alumnos del P.I., tanto como los padres de los alumnos "pares", han mostrado a lo largo de estos años una actitud muy positiva hacia el Programa, actitud que se ha mantenido constante.

Sin duda estas actitudes reflejan en un caso, el cumplimiento

de una aspiración largamente esperada y en otro el alto grado de conciencia social y de solidaridad de muchos padres.

Como ya se señaló al hablar de las actitudes del profesorado, tampoco éstas han de considerarse como fijas e inmutables y sin duda alguna estarán sujetas a la valoración que los padres hagan del progreso educativo de sus hijos. La Administración Educativa ha puesto en marcha un programa que le compromete enormemente frente a un colectivo de familias que por lo general se sienten discriminadas y desfavorecidas y que por ello parecen haber depositado muchas esperanzas en la capacidad del P.I. para proporcionar a sus hijos una educación de mejor calidad y más "normalizadora".

La Administración Educativa debería asegurar con todos los medios a su alcance y por las vías que considere oportuno, que tales expectativas no se vean frustradas.

Por lo general, tanto los padres como el profesorado, valoraron muy positivamente las *campañas institucionales en prensa y televisión*, que se pusieron en marcha en el inicio del P.I. En los últimos años, sin embargo, este apoyo ha menguado considerablemente, cuando la eficacia de estas acciones parece ser que está determinada en buena medida, por la existencia de un cierto nivel de *presencia constante*.

La Administración Educativa debería considerar la posibilidad de continuar con este tipo de campañas de apoyo al P.I. y que lleguen mucho más allá del mero ámbito escolar.

Habría, sin embargo, que tener buen cuidado de no despertar expectativas desajustadas en los padres, toda vez que la generalización del P.I. (a la vista de estas conclusiones), ha de hacerse con prudencia, *valorando la calidad del proceso y no sólo la cantidad*. Parece que a corto plazo, el P.I. no estará en disposición de satisfacer plenamente la demanda de escolarización en centros ordinarios de alumnos con necesidades especiales, y por ello sería contraproducente crear más expectativas de las que después se pueden responder adecuadamente.

13.— A lo largo de la investigación, se ha tenido la oportunidad de *devolver a los centros, a los equipos psicopedagógicos e incluso a los padres implicados en este trabajo, información relativa a la marcha del Programa y a la propia evaluación*. Por lo general,

en todas las ocasiones esto se ha valorado muy positivamente, al tiempo que se valoraba como algo negativo, el que no se realizara con más frecuencia y continuidad.

Por norma general, todas las comunidades educativas *desean ser "evaluadas", siempre que esa evaluación tenga realmente un carácter "formativo"*. Incluso en los centros con peor pronóstico, las devoluciones sobre aquello que "no marchaba" eran valoradas muy positivamente.

La Administración Educativa debería promover la evaluación continua de los centros y servicios educativos, sin que necesariamente esto deba hacerse a través de proyectos de evaluación tan "costosos" en todos los sentidos, como ha sido el que ahora concluye. Hay muchas estrategias y medios para crear este clima de evaluación continuada, que es a nivel institucional lo mismo que se le pide a los profesores y profesionales educativos en el desempeño de su trabajo diario. Esta sugerencia es especialmente relevante en aquellos centros que llevan adelante una innovación educativa, como es el caso de los centros adscritos al P.I.

14.- El objetivo de esta investigación evaluativa era conocer qué estaba pasando con el P.I. y por qué estaban pasando tales cosas, de forma que se pudieran dar indicaciones que orienten el P.I. hacia los mejores resultados posibles.

Estos objetivos aconsejan *difundir estos resultados lo más ampliamente posible*, tratando de que lleguen tanto a los responsables administrativos y políticos de la Administración Educativa central y provincial, como a los centros escolares y a los servicios de apoyo psicopedagógico y, especialmente, a todos aquellos que han participado expresamente en esta Investigación.

La Administración Educativa debería difundir estos resultados lo más ampliamente posible.

La difusión de estas conclusiones y sus sugerencias *no debería limitarse a su publicación*, sino que debería contemplar la posibilidad de que estas conclusiones fuesen debatidas lo más ampliamente posible por toda la comunidad educativa, utilizando para ello los medios y servicios con los que cuenta la Administración.



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría General de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica