

Análisis crítico de evaluaciones macroinstitucionales del proceso de integración

Antonio Sánchez Asín

Universidad de Barcelona

Resumen

Este artículo hace referencia a la evaluación de la integración escolar realizada desde un macroprograma en un sector amplio de Cataluña y a la evaluación de tres macroprogramas de integración realizada por el Ministerio de Educación y Ciencia en diferentes comunidades autónomas.

Desde los cuatro programas evaluados se han puesto en evidencia amplias lagunas y carencias, al igual que otros aspectos que se encuentran en proceso de consolidación y otros que han adquirido una alta madurez. En estos últimos años se ha puesto de manifiesto la obsesión compulsiva por integrar, relegando, secundariamente, la necesidad de evaluar el proceso de integración para reconducir o mejorar dimensiones viciadas por la rutina o realizadas sin una justificación conceptual sólida.

Abstract

The assessment about school integration through a macro-program in Catalunya and the assessment about three integration macro-programs that have been realized by Science and Education Ministry and some autonomous community are analyzed in this study.

These evaluated programs make evident some deficiency and some consolidated aspects in the integration process. In the last years, there is an obsession on behalf of integration, but it's necessary to assess the integration process with the purpose of making better and renewing this process.

Sumario

Introducción

El cambio conceptual en el campo de la educación especial ha permitido que la tarea evaluadora recobre mayor importancia, a partir de los principios teóricos que van implícitos en el campo de las necesidades educativas especiales y el derecho constitucional a la educación (Art. 49), dando cumplimiento, para su desarrollo, a los objetivos de orden personal, técnico y material, puestos a disposición de los diferentes niveles educativos del sistema escolar ordinario y específico.

Se ha realizado la evaluación de la integración de microprogramas de centro, aula o grupo, es decir, aquéllas que han incidido de manera parcial en centros concretos; sin embargo, se ha evidenciado la escasez de proyectos de evaluación de macroprogramas institucionales.

A través de este trabajo nos referiremos a la evaluación de la integración escolar realizada desde un macroprograma en un sector amplio de Cataluña y a la evaluación de tres macroprogramas de integración realizada por el Ministerio de Educación y Ciencia en diferentes comunidades autónomas.

Desde los cuatro programas evaluados se han puesto en evidencia amplias lagunas y carencias, al igual que otros aspectos que se encuentran en proceso de consolidación y otros que han adquirido una alta madurez. En estos últimos años se ha puesto de manifiesto la obsesión compulsiva por integrar, relegando, secundariamente, la necesidad de evaluar el proceso de integración para reconducir o mejorar dimensiones viciadas por la rutina o realizadas sin una justificación conceptual sólida.

Mediante los resultados de las evaluaciones a las cuales nos vamos a referir, trataremos de poner de manifiesto los aspectos que más han avanzado en la integración escolar, los que están en proceso de consolidación y los que presentan serias dificultades para su implantación, es decir, trataremos de reflexionar sobre lo hecho y la manera de mejorarlo.

1. Evaluación de programas

1.1. Evaluación realizada en diferentes comarcas de Cataluña

El primer programa de evaluación de Romeu y Puig (1989). Sus etapas son tres: observación, encuesta en profundidad y explicación.

1.2. Análisis de los datos estadísticos más significativos

Dada la proliferación de datos estadísticos y la amplitud de la muestra consultada, me referiré a aquellos datos más llamativos que provienen de los profesionales de apoyo por su implicación directa en el trabajo que constituye el proceso de integración escolar, tanto en centros públicos como en centros privados.

Una de las preguntas del cuestionario indaga sobre la proporción de profesores de apoyo que trabajan en centros públicos y centros privados con la espe-

cialidad en educación especial (EE) y los profesores no especialistas que trabajan en EE. El resultado se refleja en el siguiente cuadro:

Profesores especialistas	Profesores	No Especialistas
Centros Públicos	69%	31%
Centros Privados	85%	15%

Una inferencia que se desprende de estos primeros datos es que la precipitación, unas veces, o la falta de previsión, otras, hicieron recurrir a la Administración pública y privada a contratar profesorado no especializado, siendo un factor más de los muchos que, inicialmente, desacreditaron el proceso de la integración escolar.

Respecto a la pregunta «¿Qué entiendes por integración?», las contestaciones fueron tan variadas, contrapuestas y polisémicas que pueden tomarse como un exponente de la ambigüedad e imprecisión que se tiene de la filosofía y conceptualización de la integración en todos los colectivos que contestan al cuestionario.

Cuando se pide al profesorado si la integración puede llegar a ser positiva, amplios sectores la aceptan, como principio arraigado en la filosofía humanista y en los derechos humanos; no obstante, la integración, cuando debe desarrollarse dentro de un marco organizativo que implica recursos humanos, didácticos y técnicos, es cuestionada y puesta en tela de juicio por amplios sectores del profesorado.

	Sí	No	Sí (con condiciones)	No saben, no contestan
Centros públicos	15%	6%	75%	4%
Centros privados	40%	5%	55%	0%

Respecto al conocimiento que el profesorado de apoyo tenía del Decreto 117/84 (equivalente al Decreto de integración de 1985 en todo el Estado), resulta preocupante que un 27% de profesores de apoyo de la escuela pública y un 20% de profesores de apoyo de la escuela privada desconozcan el marco administrativo y conceptual en el que deben basar gran parte de su acción educativa. Contrasta, igualmente, la creencia en la viabilidad del Decreto por parte de un sector del profesorado de los centros privados frente a una exigua creencia de los profesores de los centros públicos.

	1 Es viable	2 Utópico	3 No conoce	4 Es viable
Centros privados	45%	35%	20%	0%
Centros públicos	19%	38%	27%	16%

Otra de las dimensiones evaluadas fue si existía la creencia de que en la escuela de educación especial se podía atender mejor al alumno deficiente que en la escuela ordinaria.

Es difícil determinar si esta respuesta tan favorable a los centros específicos (54%), desde la visión de los profesores de los centros públicos, es el resultado y la reacción a un decreto que promete mucho y, a la hora de la verdad, dichas promesas no se reflejan en apoyos reales a la integración, o bien es indicadora de que la integración la están llevando a cabo profesionales que se sienten desbordados por carencia de formación específica para hacer frente a la compleja problemática de la diversidad.

	Sí	No	Depende de la escuela y del niño
Centros públicos	54%	27%	19%
Centros privados	40%	45%	15%

El contraste entre diferentes colectivos de enseñantes de Cataluña quedaría sesgado si no nos remitiéramos a otras evaluaciones que han sido realizadas en diferentes comunidades autónomas y, desde las cuales, nos permitirá captar y contrastar más dimensiones para objetivar dicho fenómeno.

2. Evaluaciones realizadas en el ámbito del Ministerio de Educación y Ciencia

2.1. Evaluación realizada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

El informe del CIDE (1990): «Evaluación del Programa de Integración. Alumnos con Necesidades Educativas Especiales» (1985-1989) fue patrocinado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

La evaluación tuvo como objetivo evaluar las variables más relevantes que intervienen en el proceso de integración escolar, en vistas a indagar sobre el modelo más idóneo que permitiera una integración satisfactoria. Se trató de identificar las condiciones que más facilitaban o dificultaban el proceso de integración, así como las repercusiones de éste sobre el sistema escolar, los centros y los propios niños.

La investigación consistió en el estudio y seguimiento de una muestra de 60 centros de los 183 que se adscribieron al programa de integración (PI) en el curso 1985-1986, de los cuales quedaron 52 centros en la muestra definitiva del curso 1987-1988, con un total de 378 alumnos integrados.

La evaluación tuvo un carácter longitudinal, ya que se realizó el seguimiento de los centros durante los tres primeros años de implantación, a través de la medición periódica de numerosas variables relacionadas con los centros, el profesorado, el alumnado y los padres. Este seguimiento permitió realizar una evaluación formativa, aportando nuevos datos al programa de integración que se estaba llevando a cabo en los 183 centros que se acogieron al mismo, lo cual facilitó el moldeamiento y perfeccionamiento del mismo (CIDE, 1990, 15).

Desde el modelo teórico de la investigación se trató de definir los cambios provocados por el PI en el desarrollo de los niños integrados y los cambios producidos por el PI en el propio sistema educativo, a partir de la evaluación de estos cuatro objetivos:

- Estudiar cómo se lleva a la práctica en los centros el programa de integración (PI).
- Analizar el impacto de la aplicación del programa de integración sobre el medio de aprendizaje en el que se lleva a cabo.
- Analizar el impacto del PI sobre los niños integrados.
- 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 aplicación más positivas en cuanto a sus repercusiones sobre todos los elementos implicados (CIDE, 1990, 20).

2.2. Análisis de los resultados más relevantes en la investigación realizada por el CIDE

Del análisis «convergente» realizado sobre los datos obtenidos, recogemos los aspectos más esenciales de las conclusiones realizadas por el equipo de investigación sobre los diferentes sistemas mencionados.

1. Respecto al objetivo nº 1: «Estudiar cómo se lleva a la práctica en los centros el PI», se tuvieron presentes algunas de las siguientes variables:

- a) Respecto a la variable que hace referencia a «la existencia del proyecto educativo en el centro que contemple las necesidades educativas de todos los alumnos», se apreciaron diferencias educativas entre los centros que no contemplaban las necesidades educativas, respecto a los centros que las tenían presentes, dándose en éstos una mayor atención psicopedagógica a los alumnos integrados.
- b) Respecto «al tipo y grado de acuerdo previo para participar en el PI», se consideró como positivo el hecho de que los centros se adscribieran voluntariamente, pero se evidenció una diferencia entre los centros que lo aceptaron unánimemente, tras un debate en profundidad sobre la filosofía de la integración, frente a los que lo aceptaron sin consenso, reflejándose ello en problemas que repercutieron negativamente en la aplicación del PI.
- c) En este mismo objetivo, la variable referida a la «naturaleza y variedad de los recursos», se centró en el análisis de los recursos materiales y los recursos humanos. Respecto a los recursos materiales existe una queja unánime de que llegaron con retraso, y respecto a los recursos humanos todos los centros del MEC partieron de la misma dotación, encontrándose diferencias «en el grado de aprovechamiento de dichos recursos, así como de la forma de organizarlos» (CIDE 1990, 27), constatándose, a su vez, que

- cuanto mejor es el proyecto de centro y más eficaz la coordinación, mayor es la generación de los propios recursos y el uso que se hace de los mismos.
- d) En relación con la variable que exploraba la «experiencia previa en integración de los profesores tutores y de apoyo», en los profesores de apoyo se pudo advertir que su mejor formación y actitud más positiva hacia la integración repercutió en el estilo de enseñanza, teniendo mucho que ver con la adaptación a las peculiaridades del alumno, del aula y del centro, con una tendencia a utilizar estilos más «liberales» y menos rígidos en aquéllos con un proyecto educativo más elaborado, donde se daba importancia a:
- un ambiente o un clima afectivo de aceptación;
 - elevado grado de individualización de las actividades de aprendizaje;
 - seguimiento individualizado de los progresos y dificultades; y coordinación de actividades individuales y grupales (CIDE, 1990, 40).

Además, los centros en donde existía un proyecto educativo más innovador y una práctica educativa más coordinada, no sólo se centraron sobre los elementos básicos de currículo (contenidos y objetivos), sino que realizaron adaptaciones en los elementos organizativos.

2. Respecto al objetivo nº 2: «Analizar el impacto de la aplicación del PI sobre el medio de aprendizaje en el que se lleva a cabo».

Por los datos obtenidos de la evolución de los centros, se comprobó una mejora de la mayoría de centros cuando el proyecto educativo fue compartido e innovador, traduciéndose en una mejora progresiva a la adaptación de las necesidades especiales; por el contrario, en los centros muy desestructurados los cambios fueron más inconsistentes, al no estar tan orientados a las necesidades de los niños.

En los centros menos organizados, al exigir el PI una gran coordinación, hizo que los niveles de confrontación aumentaran, dándose una mayor inestabilidad y conflictividad, la cual repercutió negativamente en la evolución del centro, obligando a la Administración a llevar a cabo una intervención activa para permitir cambios que no se daban espontáneamente.

Las actitudes de los profesores tutores mejoraron en la medida en que los niños integrados pasaban toda la jornada en el aula ordinaria, traduciéndose ello en una mejora de los procesos instruccionales de dichos profesores; por el contrario, cuando el niño pasaba largos períodos fuera del aula, la enseñanza del profesor tutor apenas cambió.

3. En relación con el objetivo nº 3: «Analizar el impacto del PI sobre los niños integrados».

Se comprobó que sólo el 60% de los niños integrados consiguieron algunos de los objetivos de su curso, mientras que sus pares alcanzaron este nivel casi en su totalidad.

Por lo que respecta a la actitud de los padres de niños integrados, ésta fue más positiva cuanto mayores fueron las dificultades de su hijo/a y mayores eran las atenciones psicopedagógicas que recibía; los padres de los niños no deficientes manifestaron una actitud positiva al PI, pero no alcanzaron el mismo nivel de aceptación que la de los padres con niños integrados.

Las necesidades derivadas de déficits sensoriales fueron las que mejor se atendieron, aunque en bastantes centros fallaron los recursos materiales para atender estas necesidades específicas dentro del aula ordinaria y desde el currículo normal.

Respecto a los déficits motóricos, un grupo de ellos alcanzó resultados semejantes a los niños con déficits sensoriales, mientras que otro grupo con dificultades de carácter motórico apenas experimentó variación; no obstante, se debe resaltar que las actividades fueron positivas en los grupos de referencia respecto al desarrollo social y personal, contribuyendo a una mejor interacción con sus pares no deficientes.

Los niños que presentaban bajo nivel intelectual, al estar sus resultados muy relacionados con los resultados académicos, no recibieron atención individualizada de manera satisfactoria, lo que obligó a bastantes centros a revisar el coeficiente intelectual para prestarles apoyos más adaptados.

4. Respecto al objetivo n° 4: «Proponer estrategias de intervención que hagan posible, en función de las características de cada centro escolar, llevar a cabo la modalidad o modalidades de integración más positivas para la aplicación del PI».

Al comprobarse que el proyecto educativo es el elemento que más condicionó el éxito en la aplicación del PI, se desprende que la intervención efectiva sobre éste generaría mayor influencia y cambio sobre el resto de los demás sistemas, produciéndose un «efecto cascada».

3. Evaluación realizada por el Ministerio de Educación y Ciencia en los centros y equipos psicopedagógicos acogidos al programa de integración (PI)

La evaluación se realizó en todos los centros que se acogieron al programa de integración (PI) en el ámbito del MEC. De los 500 centros que solicitaron acogerse al PI fueron escogidos 183, por considerarse que su proyecto ofrecía mejores posibilidades para afrontar la integración. Dichos centros iniciaron el PI en el curso 1985-1986, con un total aproximado de 3.600 profesores.

La incorporación al PI supuso una serie de compromisos por parte del Ministerio de Educación y Ciencia y de los propios centros.

Por parte del MEC (1988, 9), los compromisos fueron:

- disminución de la proporción profesor/alumno a 25/30;
- atención preferente al centro por parte de equipo psicopedagógico del sector;
- dotación de un profesor de apoyo por cada ocho unidades de EGB y dos de parvulario;
- el material específico adecuado;
- supresión de barreras arquitectónicas y adecuación de espacios;
- estabilidad del profesorado durante tres años en la proporción que posibilite la realización del proyecto, así como la realización de actividades de formación.

Al iniciarse el segundo año del Proyecto, el MEC dotó a los centros con un especialista en lenguaje; en el caso de centros con alumnos motóricos, con un fisioterapeuta y los cuidadores que se requirieran.

Los centros se comprometieron a:

- escolarizar dos alumnos con necesidades educativas especiales por aula, previamente valorados y orientados por el equipo psicopedagógico del sector;
- continuar la experiencia hasta que los alumnos finalizasen su escolaridad;
- presentar una memoria evaluadora al finalizar cada curso escolar (MEC: 1988, 10).

Al cumplirse los tres años de experimentación del PI (cursos 85-86, 86-87 y 87-88), el MEC elaboró una encuesta para saber si los centros involucrados en el mismo, decidían o no si continuaban en el programa de integración y, al mismo tiempo, conocer la opinión de todos los profesores implicados en los 183 centros, aprovechando la información obtenida por el CIDE, a través de la evaluación del proyecto de integración (EPI) en los 58 centros, a los que nos hemos referido en el apartado anterior.

El diseño de la encuesta respondía a los datos que se iban obteniendo de la evaluación del programa de integración, en el sentido de que las variables que mejor explicaban la marcha del programa se agruparon en nueve apartados generales, que contenían 71 preguntas.

La finalidad de la encuesta era ver hasta qué punto los resultados obtenidos en los 58 centros evaluados por el CIDE se confirmaban en los 183 centros elegidos el 1985 y que culminaron la fase experimental el 1988; otra de las finalidades era preparar la planificación de los cinco años restantes del programa de integración.

De los 183 centros escogidos que iniciaron el PI se recibieron datos de 149 centros, con un total de 3.010 encuestas, de las cuales, una vez analizadas, se desestimaron 817 por fallos de forma; después de esta eliminación la muestra quedó compuesta de 2.193 profesores pertenecientes a 146 centros.

Esta información se completaría con otra encuesta realizada a los equipos psicopedagógicos que también estaban participando en el PI.

Por parte de los equipos psicopedagógicos se recibieron 207 encuestas (21,7%) de un total de 952 encuestas enviadas.

Para un mejor análisis y exposición de los resultados, los nueve apartados de la encuesta se agruparon en los siguientes bloques teóricos:

1. Coordinación del equipo docente en el centro.
2. Programación general del centro.
3. Recursos humanos.
4. Perfeccionamiento del profesorado.
5. Estabilidad del equipo docente.
6. Alumnos con necesidades educativas especiales integrados en el aula.

7. Adaptaciones curriculares.
8. Recursos materiales del centro.
9. Cambios de actitudes y formación recibida (MEC, 1988, 23).

3.1. Análisis de datos estadísticos de los equipos docentes de los centros y de los equipos psicopedagógicos acogidos al PI en el ámbito MEC

Las variables que se evaluaron en los centros acogidos al PI como las que se evaluaron de los equipos psicopedagógicos implicados en el PI, fueron similares, por lo que trataremos de exponer los aspectos más coincidentes y/o divergentes del análisis de las diferentes respuestas respecto a algunas de las variables mencionadas; para no ser reiterativos, nos referiremos a aquellos resultados, que introduzcan elementos nuevos respecto a los ya analizados.

Respecto al bloque de preguntas que hacían referencia a la coordinación del centro, cabría destacar los siguientes resultados:

La coordinación de los equipos docentes fue considerada como buena por un 63,8%, con amplia participación del claustro en la misma. En la programación del centro la consideración de las necesidades educativas especiales fue de 84,3%, mientras que, por otro lado, sorprende la tibieza de los centros en la adscripción al PI, la cual se realizó por unanimidad sólo en un 38,3%, por mayoría en un 50,5% y NS/NC un 11,2%.

Es de destacar, igualmente, que la coordinación entre los equipos psicopedagógicos (EP) y los equipos docentes (ED) de los centros no fue suficientemente positiva, siendo únicamente valorada como positiva la coordinación entre los equipos psicopedagógicos y los profesores de apoyo (PA), y en un porcentaje menor con el profesor tutor (PT), poniéndose de manifiesto que la coordinación mejora en la medida que existen intereses comunes en cuanto a la filosofía de la integración y dominio de técnicas.

La valoración realizada por los equipos psicopedagógicos, en su participación en las programaciones de los centros, se consideró como muy escasa y, por tanto, negativa; también fue reveladora la poca implicación de los claustros en hacer más operativa la integración en la programación del centro, de lo cual se desprende que en la mayor parte de los casos eran únicamente los profesores directamente implicados en la integración los que trataban estos temas con los equipos psicopedagógicos.

La relación entre los centros y los equipos psicopedagógicos fue valorada como buena por los profesores; sin embargo, se puso de manifiesto la cruda realidad en la desconexión que existe entre los centros y los equipos docentes, y las actividades que realizan los equipos psicopedagógicos dentro de los mismos, ya que un buen porcentaje de profesores (37,6% NS/NC) no sabe si la actividad se centra en aspectos psicopedagógicos o clínicos.

En la variable que hacía referencia a la incidencia del programa de integración sobre el profesorado y la enseñanza, una de las preguntas que hacía referencia a si la participación en el PI había aumentado la motivación y la

preparación profesional, fue contestada por un buen sector del profesorado afirmativamente (77,5%), señalando, por otra parte, que su formación no era adecuada para llevar adelante el PI.

La necesidad de la estabilidad del profesorado en los centros de integración fue valorada abrumadoramente como positiva en un 89,7% de los encuestados, especialmente del profesorado de los núcleos urbanos.

Sería muy difícil deslindar el interés subyacente de determinados centros o profesores al adscribirse en el PI; la incertidumbre que provoca la inestabilidad laboral pudo ser el móvil de bastantes profesores para garantizarse la estabilidad, al menos, durante los tres años que duró el PI. Esta divergencia de intereses tuvo que provocar tensiones, y de hecho las provocó, entre los profesores que asumían el PI. con todas sus consecuencias y aquéllos que se valían de él para obtener una prebenda.

Igualmente, para la mayoría de los miembros de equipos psicopedagógicos, que contestaron la encuesta, se consideró esencial la estabilidad de dichos equipos, puesto que ello mejoraría el conocimiento del alumno y su contexto, la planificación y la coherencia de la línea pedagógica y la continuidad del programa de integración.

Por parte de los equipos psicopedagógicos se consideró que el PI. (programa de integración) fomentó el perfeccionamiento del profesorado, aunque no intervino en el mismo el Ministerio de Educación y Ciencia. El medio más utilizado para formarse fue la asistencia a seminarios permanentes teórico-prácticos por cuenta propia. El deseo de un buen sector de profesores fue que se diera la posibilidad para que estos cursos de perfeccionamiento se realizaran dentro del horario lectivo.

En la variable de progreso y evaluación de los alumnos con NEE, las preguntas iban orientadas a la mejora en el proceso de socialización, de los objetivos del programa, a la satisfacción e insatisfacción en el centro, a la aceptación por parte del grupo de la clase y a la incidencia de los cambios de la escuela sobre el grupo familiar.

Las preguntas correspondientes a este bloque presentaron una ausencia de respuesta muy elevada por parte de los profesores que no estaban vinculados directamente con las necesidades especiales, siendo contestadas, en su mayoría, por los profesores que estaban en contacto directo y constante con niños que presentaban NEE.

Tanto los equipos docentes como los equipos psicopedagógicos valoraron muy positivamente el avance de los niños integrados en los objetivos relacionados con la socialización, junto a su manifiesta satisfacción en el centro en el que estaban integrados y la transferencia de estos logros a su ambiente familiar y social; en relación con las dificultades de aceptación por sus pares no deficientes se encontraron inicialmente con algunos problemas, los cuales fueron mejorando sensiblemente a medida que fue transcurriendo el tiempo de consolidación del PI.

En la variable referente a actitudes hacia el programa de integración, las preguntas hacían referencia al pensamiento que los profesionales tienen sobre la acti-

tud de los padres respecto al PI. Se evidenció que el contacto con los padres de niños con NEE es más asiduo con los profesores de apoyo y los tutores.

Desde la opinión de los profesores, especialmente de los de apoyo y los tutores, se valoró como algo muy positivo la mejora en las expectativas de los padres (77%) respecto al PI.

De igual modo, ante la pregunta: «¿Considera la integración viable como proyecto educativo, independientemente de lo que haya sucedido en su centro?», un 83,4% de profesores la consideraron viable, frente a un 6,7% que la vieron no viable y un 9,9% NS/NC.

Para los equipos psicopedagógicos, los cambios positivos, en cuanto a la eliminación de recelos y prejuicios, ascendieron al 61,8%, mientras los profesionales que apreciaron que no se habían producido cambios, sólo alcanzaron al 17,2%.

Los mismos equipos manifestaron que el PI contribuyó a la innovación y mejora de la enseñanza (70%), mientras un 30% lo valoraron como negativo.

4. Revisión y propuestas a cuestiones pendientes e inmediatas en el proceso de integración

Antes de haberse iniciado la integración, se deberían haber preparado todos los componentes que iban a formar parte del engranaje educativo. Los profesores de aulas ordinarias, en general, no fueron debidamente preparados para adecuar su metodología y disponer de los recursos necesarios. Frecuentemente, no sabían a quién recurrir para afrontar determinados problemas que les planteaban determinadas minusvalías, ni qué bibliografía, técnicas, bases de datos, programas, especialistas, materiales técnicos y lúdicos consultar para afrontar los múltiples problemas que surgen en el orden intelectual, conductual, motor y sensorial en estos niños.

Por otro lado, hemos de aceptar que la formación que reciben los profesores de educación especial, aunque está mejorando mucho, no es la adecuada, por adolecer de amplias lagunas el plan de formación que reciben en las escuelas universitarias y en las facultades.

La integración se debería haber realizado contando, inicialmente, con los especialistas más experimentados de los centros específicos y el apoyo de los equipos psicopedagógicos con mejor formación psicodiagnóstica y mejor nivel de programación, para llevar a cabo las adaptaciones curriculares individualizadas o adaptaciones significativas.

Tanto las leyes como la propaganda prometieron más de lo que el sistema educativo podía ofrecer y ello desencadenó, en bastantes profesores, un profundo desencanto y sensación de improvisación.

4.1. Dimensiones por consolidar y evaluar

Pensamos que, aun habiéndose superado muchos obstáculos en el proceso de integración de alumnos, quedan por consolidar y evaluar dimensiones de la

acción educativa, en las cuales se debe profundizar con mayor énfasis y que a continuación vamos a señalar:

- Selección más rigurosa de los emplazamientos físicos y funcionales para los alumnos que se van a integrar en centros ordinarios y especificación de criterios prioritarios; la responsabilidad de todo el proceso de evaluación inicial debería estar compartida entre los profesionales externos (equipos) y entre el profesor de apoyo y el profesor tutor.
- La implantación del programa de integración debería haber ido precedida de una adecuada sensibilización de todos los componentes de la comunidad educativa, a través de mayor información, reflexión y debate dentro de los equipos docentes y de las asociaciones de padres, para fomentar actitudes positivas en sectores reticentes del profesorado y de la sociedad; posteriormente, un programa de formación para el profesorado, que se estaba formando como para el que estaba en ejercicio, hubiera garantizado su éxito.
- Necesidad de un mayor asesoramiento técnico al profesor ordinario, al de apoyo, al logopeda y al fisioterapeuta, a través de los departamentos de orientación o bien a través de un asesor técnico en educación.
- Seguimiento más sistemático, por parte de los equipos psicopedagógicos, de las adaptaciones curriculares individuales, los programas de diversificación curricular y los programas de garantía social.
- Mayor implicación de los padres y de los alumnos con NEE en los programas y actividades del centro.

4.2. Servicios para revisar y promover

Desde la actuación de los servicios educativos y equipos docentes se deberían revisar y promover:

- Las causas que motivan la excesiva fragmentación de los servicios relacionados, impidiendo una actuación multidisciplinaria, desde donde se ofrecen valoraciones educativas contrapuestas, derivándose de ello:
 - a) Una oferta, discontinua y dispersa, por excesivas duplicidades, divergencias legales o contradicciones en la reglamentación interna.
 - b) Poca vinculación con la dinámica interna de los centros y escaso fomento de relaciones interpersonales con los profesores y, cuando no, un cauteloso distanciamiento de estatus.
 - c) Bastantes servicios educativos no responden al enfoque global de las necesidades educativas, sino a una idea de establecimiento de carácter vago, circunstancial, atemporal y asistemático.
 - d) Suelen funcionar dentro de una estructura donde todos hacen de todo, con una fuerte dependencia administrativa, careciéndose de coordinación, planificación, supervisión y asesoramiento.
 - e) Se afrontan los problemas dentro de un clima de buena voluntad, pero, muchas veces, sin preparación técnica y científica de los problemas; la

revisión de los sistemas de acceso a estos servicios y la corrección de viejos vicios que fomentan el nepotismo, el apadrinamiento, el servilismo y la fidelidad ideológica, podrían subsanar algunas de las actuaciones mencionadas.

- f) La dependencia a diferentes departamentos ha generado una pluralidad de competencias, duplicidad de funciones o solapamiento de las mismas, que dificulta la acción rápida sobre los problemas, por las múltiples interferencias o por la excesiva espera a que dan lugar las tramitaciones.
 - g) Se da la circunstancia que en un mismo equipo se presentan situaciones administrativas o laborales diferentes, genera ello roces, rivalidades, envidias, en definitiva, pérdida de energías que contrarrestan capacidad de eficacia.
 - h) Desde los servicios educativos se aboga por planteamientos clínicos, ello merma los planteamientos de carácter psicopedagógico.
- Deberían potenciarse más los centros de recursos educativos para necesidades educativas visuales, auditivas, motóricas e intelectivas, para garantizar una diagnóstico más fiable, realizar un seguimiento más asiduo en el centro donde se integra al alumno y asegurar la formación permanente del profesorado, siguiendo un modelo parecido al que se está desarrollando en Cataluña con los centros de recursos educativos (CRE) (Miralles, 1992).
 - La selección de los mejores especialistas para realizar el diagnóstico con instrumentos cualitativos (Inventario de desarrollo Batelle, Escalas Bayley de desarrollo infantil, Procesos evolutivos y escala observacional del desarrollo, Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños), desde los que se genere un programa, en el cual se combine el aprendizaje de contenidos curriculares básicos con el aprendizaje de habilidades sociales.
 - Debería contemplarse con más celeridad la introducción de las tecnologías y metodologías en el campo de la parálisis y la ceguera, de modo que permita, a los profesores de apoyo y tutores, facilitar el aprovechamiento de sus capacidades residuales, sustituyendo la fuerza muscular por «la adquisición, producción, almacenamiento, procesado, comunicación, registro y presentación de datos en señales de naturaleza electrónica, óptica, acústica y otras» (García Viso y Puig de la Bellacasa, 1989, 24), como componente básico hacia su integración escolar y laboral.
 - Potenciación de equipos y especialistas en atención temprana para aprovechar la plasticidad del sistema nervioso, mediante una estimulación multisensorial que influya positivamente en las funciones psicológicas subsiguientes, especialmente en su capacidad simbólica.
 - Incremento de las campañas de información sobre prevención primaria y prevención secundaria, a través de las técnicas de diagnóstico precoz.
 - La UNESCO (1994, 15) nos recuerda que, además de los niños con deficiencias y discapacidades, hay otros niños con otras necesidades educativas que «presentan problemas en clase, de modo temporal o permanente;

- no tienen interés ni móviles para aprender; sólo son capaces de terminar uno o dos cursos de la enseñanza primaria; se ven obligados a repetir; se ven obligados a trabajar; viven en las calles; son sometidos constantemente a malos tratos físicos, emocionales y sexuales. [...]»
- Debe afrontarse con menos ambigüedad la integración de niños provenientes de minorías étnicas, emigrantes y alumnos con problemas de adaptación escolar.
 - Un referente importante para ir superando muchos de los problemas señalados, o compensar algunas de las limitaciones de nuestro sistema educativo, es el Programa Helios. No pretendemos presentarlo como una panacea, pero sí como un modelo donde las prisas están reñidas con el rigor y, por tanto, su consolidación y extensión se va realizando desde las evidencias que proporciona su evaluación, la formación del profesorado, la incorporación de las nuevas tecnologías y la implicación de amplios sectores sociales e institucionales (ver en bibliografía, referencias al Programa Helios).
 - Mejor aprovechamiento de los recursos generados por la base de datos Handynet, Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas y de los programas de informática educativa (ver en bibliografía, referencias a Handynet).

4.3. Reformas pendientes y urgentes

Se precisan reformas fundamentales en la escuela ordinaria, lo que a nivel sistémico significa:

- La potenciación, por parte de los movimientos asociativos de apas, como primeros expertos en la relación con sus hijos, de nuevas formas de asociación entre los padres y otros familiares (por ejemplo, las hermanas y hermanos, los abuelos).
- El desarrollo del aprendizaje cooperativo, a través del alumno tutor, para enseñar a estructurar situaciones, incrementar las relaciones, la iniciativa, la comprensión de fenómenos, el establecimiento de códigos, en definitiva, de la cultura y del mundo en el cual se desenvuelve, a través de la integración de funciones y necesidades físicas, sociales, afectivas e intelectivas.
- La formación y capacitación laboral debe superar obstáculos como la subestimación por parte de profesores, padres y sociedad de las capacidades de las personas con discapacidad para ocupar puestos competitivos retribuidos. Creemos que la potenciación del «empleo apoyado» y el «teletrabajo» pueden ir cambiando estas creencias, a través de:
- La capacitación en las condiciones más semejantes a las del puesto de trabajo.
- La utilización más intensa de la demostración, la práctica y la información retroactiva para garantizar el dominio de los conocimientos y de las técnicas.
- Dar la oportunidad de reflexionar y revisar constantemente los nuevos conocimientos y técnicas en el contexto de la práctica del trabajo.

- Aulas y otros espacios para la formación continua en el período postescolar.
- Actividades deportivas adaptadas y monitorizadas por profesionales expertos en la diversidad.
- Aprovechar los recursos humanos derivados de los jóvenes objetores de conciencia para la planificación de actividades extraescolares y el desarrollo de habilidades sociales en entornos naturales.
- «Los alumnos con necesidades educativas especiales necesitan oportunidades para relacionarse con adultos con discapacidades que han tenido éxito en la vida, para que puedan basar sus vidas y sus expectativas en algo real» (UNESCO, 1994, 71).
- Introducir en las clases, donde haya alumnos integrados con discapacidades visuales o auditivas, la figura del profesor ayudante que sirva de mediador o interlocutor entre el alumno y el profesor de apoyo, tanto en tareas específicas como en explicaciones adicionales.
- Departamento de Recursos Humanos para atender y orientar la problemática de la salud mental del profesorado, como consecuencia de la problemática que se suscita en los claustros muy endogámicos, los problemas derivados de la pérdida de estatus social, la excesiva presión de la Inspección, ayuntamientos y asociaciones, los problemas de reclasificación profesional, las tensiones de carácter lingüístico, la excesiva politización de bastantes centros, el exceso de poder de los grupos de presión o grupos sindicales y la carencia de incentivos para su formación permanente.
- Los equipos docentes destinan muchísimo tiempo a cuestiones administrativas de carácter presupuestario, infraestructura, burocracia y contacto con las administraciones; debería crearse la figura del gestor o gerente de centro, con el fin de liberar al profesorado de asuntos que contrarrestan esfuerzo mental y físico, y desde los departamentos de orientación poderse dedicar al trabajo de planificación psicopedagógica, la atención a los alumnos con necesidades educativas, la renovación de métodos, la utilización de las nuevas tecnologías educativas, la generación de recursos didácticos y mayor contacto interpersonal y lúdico dentro y, si es posible, fuera del centro.

Para concluir, diremos que estas evaluaciones representan una aproximación importante al proceso de la integración, poniendo de manifiesto que los resultados satisfactorios provienen de los sectores educativos que, por formación y convicción, ya están involucrados en la dinámica que conlleva dicho proceso; el reto pendiente es la implicación de la totalidad de los equipos docentes desde el proyecto de centro y la adecuada formación de los mismos, para romper esquemas que difícilmente pueden ser compatibles con un proceso, como es la integración, que exige un modelo de educación donde de manera global se atiendan los problemas de aprendizaje y las necesidades educativas especiales sin que recaiga la responsabilidad única en el profesor de apoyo y el profesor tutor.

Para ser más explícito retomaré un párrafo de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca el año 1994, donde se dice de manera taxativa:

Cada escuela debe ser una comunidad colectivamente responsable del éxito o fracaso de cada alumno. El equipo docente, y no cada profesor, deberá compartir la responsabilidad de la enseñanza impartida a los niños con necesidades especiales. Se deberá invitar a padres y voluntarios a participar de forma activa en la labor de la escuela. Los maestros, sin embargo, desempeñan un papel decisivo como encargados de la gestión del proceso educativo, al prestar apoyo a los niños mediante la utilización de los recursos disponibles, tanto en el aula como fuera de ella» (UNESCO, 1994, 69).

Bibliografía

- ARIAS, B.; VERDUGO, M.A.; RUBIO, J.V. (1995). *Evaluación de la Actividad Modelo Local de Valladolid (Programa Helios)*. Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE.
- Evaluación de la Integración Escolar* (1r Informe) (1988). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Evaluación de la Integración Escolar* (2º Informe) (1989). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- GARCÍA VISO, M.; PUIG DE LA BELLACASA, R. (1989). *Empleo, discapacidad e innovación tecnológica*. El horizonte laboral de las personas con discapacidad y las NTI. Madrid: Fundesco.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. (1982). *Effective evaluation*. California: Jossey-Bass.
- HANDYNET. «Excelente lanzamiento». *Helios* 1990, núm. 5, 12-13.
- HANDYNET. «Formación para los centros coordinadores encargados de la recogida de información». *Helios* 1990, núm. 6, 6.
- HANDYNET. «Sesión de formación de Luxemburgo». *Helios* 1991, núm. 8, 7.
- HANDYNET. «Muestra el camino a seguir». *Helios* 1989, núm. 3, 12-13.
- HELIOS II. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas* N° L 56/30-36, del 9-3-93.
- HELIOS II: *MINUSVAL*/Enero-Febrero del 1994: Helios II, tercer Programa para las personas con minusvalía.
- Informe del CIDE* (1990). *Evaluación del Programa de Integración*. Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Integración social* (AML III). «Movilidad y transporte: perspectiva en doce direcciones». *Helios* 1991, núm. 9, 7-9.
- MIRALLES, E. (1992). *Guia de Serveis i Programes d'Ensenyament*. Departament d'Ensenyament. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- «Nuevo punto de partida para la red comunitaria de centros de formación y de readaptación profesional». *Helios* 1989, núm. 1, 7-11.
- PARLETT, M.; HAMILTON, D. (1976). «Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs». En S.V. GLASS (ed.), *Evaluation Studies Review Annual*. núm. 1, 140-157. Beverly Hills, California: Sage.
- ROMEU, T.; PUIG, J. (1989). *Anàlisi socioeducativa de la integració a preescolar i cicle inicial d'EGB del nen deficient*. Tesis inédita (Vol. I). Dpto. MIDE. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- ROMEU, T.; PUIG, J. (1989). *Anàlisi socioeducativa de la integració escolar a EGB de l'alumne deficient*. Tesis inédita (Vol. II). Dpto. MIDE. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- SÁNCHEZ ASÍN, A. (1993). *Necesidades Educativas e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: PPU

SEMINARIO DE LUXEMBURGO. «Nuevas tecnologías y minusvalía mental... transferencia de medios». *Helios* 1991, núm. 9, 5.

STAKE, R.E. (1975). *Evaluating the arts in education a responsive approach*. Columbus, Ohio: Merill.

UNESCO (1994). Informe Final. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca (España).