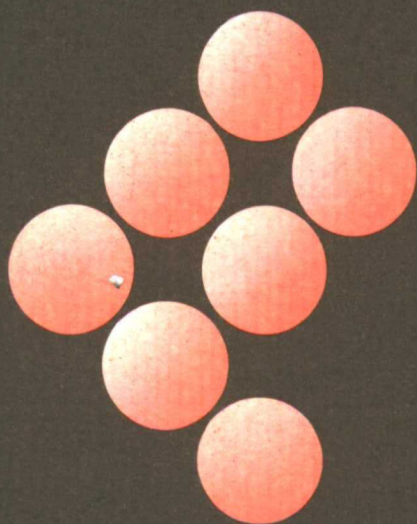


I N F O R M E



**Evaluación
del
Programa de Integración**

Alumnos con Necesidades
Educativas Especiales



Ministerio de Educación y Ciencia

**Evaluación
del
Programa de Integración**

Alumnos con Necesidades
Educativas Especiales



Ministerio de Educación y Ciencia

Edita: MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL
Calle General Oraa, 55 Tel. (91) 261 52 51 28006 MADRID
N.I.P.O. 176-90-011-5
I.S.B.N.: 84-369-1818-5
Depósito Legal. M-24712-1990
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.



PROLOGO

El informe que tienen en sus manos es el tercero de los que el Ministerio de Educación y Ciencia ha hecho públicos sobre la **EVALUACION DEL PROGRAMA DE INTEGRACION ESCOLAR** (*Informe 1, 1988; Informe 2, 1989*). Este último informe recoge los resultados del trabajo evaluador más extenso y sistemático realizado para cumplir el compromiso establecido en el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (6-3-1985). Iniciado al mismo tiempo que se ponía en marcha el Proyecto de Integración y concluido al finalizar el curso 1988-89, el Ministerio entiende que la difusión del mismo debe contribuir a una mejora del Programa de Integración.

Las características del trabajo realizado, su objetivo, el papel de la Administración en él y los resultados obtenidos hacen de esta iniciativa un ejemplo singular que merece ser comentado brevemente.

Como es sabido, el Ministerio de Educación y Ciencia puso en marcha un Proyecto de Integración, como consecuencia de la entrada en vigor del citado Real Decreto (6-3-1985), con unas características propias y con un proceso de aplicación específico.

Entre las características de dicho Programa cabe destacar las siguientes:

- *La prudencia de implantar gradualmente el Proyecto de Integración* a lo largo de ocho años (considerando los tres primeros experimentales).
- *El carácter “abierto” de las directrices generales para su aplicación*, a tenor de las condiciones diferenciales que se dan en los alumnos, en los centros y en los sectores educativos.
- *El compromiso de proporcionar una serie de recursos complementarios* (humanos y materiales) a los centros que participan en el mismo.
- *El carácter de adscripción voluntaria de los centros* al Proyecto de Integración, lo que aseguraba, en cierto grado, una actitud positiva y participativa de los Claustros Escolares ante el reto que supone este Programa.

La interacción entre estas características y las condiciones generales en las cuales se desenvuelve la vida escolar de los centros hacía esperar que este Programa se **concretase** de maneras muy distintas. Es obvio pensar que el Ministerio de Educación y Ciencia esperaba que el

Programa tuviera repercusiones favorables no sólo sobre el proceso educativo de los niños integrados, sino sobre el proceso educativo de **todos** los alumnos. Sin embargo, también era razonable pensar que no siempre fuera así, de forma que era preciso establecer un proceso de evaluación capaz de aportar información sobre el conocimiento de las condiciones concretas en las que se realiza la integración, el conocimiento de los diferentes tipos o variantes de integración que se producen en los centros escolares y el conocimiento de los resultados de la misma sobre los niños integrados, sobre sus compañeros y sobre la planificación de la enseñanza en unos y otros centros.

En definitiva, si la implantación de una política de integración de alumnos con necesidades educativas especiales no conlleva necesariamente la puesta en marcha de una investigación evaluativa que legitime sus resultados, dicha implantación no deja de ser una **innovación educativa** que, como cualquier otra, no debe ser desarrollada si no va acompañada de una evaluación, es decir, si no se indaga o se investiga cómo y bajo qué condiciones se lleva a cabo y qué modificaciones produce en el sistema escolar, sobre los procesos instruccionales del aula y, en último término, sobre el desarrollo y aprendizaje de los propios alumnos.

El Ministerio de Educación y Ciencia tenía, por tanto, la doble responsabilidad de promover la planificación de una evaluación de estas características, esto es, básicamente *formativa e iluminativa*, y la de garantizar, con el apoyo financiero y técnico necesario, el desarrollo y la finalización de la misma en los plazos oportunos.

La presencia de personas vinculadas a la Administración educativa en el *equipo de diseño y seguimiento de la evaluación* respondía a la primera finalidad anteriormente señalada.

La financiación y el apoyo técnico-administrativo que el C. I. D. E. y el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, respectivamente, han asumido obedece a la segunda de las finalidades comentadas.

Este informe recoge sólo, aunque *íntegramente*, las conclusiones finales y las sugerencias que a partir de aquéllas ha elaborado el citado equipo de investigación. El informe completo será publicado en breve por el C. I. D. E. y estará a disposición de todas aquellas personas interesadas en un conocimiento más detallado de este trabajo.

El Ministerio de Educación y Ciencia entiende que el trabajo realizado cumple con satisfacción los objetivos que se perseguían y analizará con

detención las conclusiones y sugerencias que en él se han vertido, aunque entiende que durante el desarrollo del trabajo se han ido constatando informaciones que han permitido introducir ya algunos de los cambios que ahora finalmente se recogen.

Este informe tiene, además de las características anteriormente señaladas, el valor añadido de su ejemplaridad, con vistas a lo que en un futuro no lejano, y como consecuencia de la implantación de la Reforma Educativa, deben ser las *evaluaciones* que sobre el funcionamiento del nuevo sistema educativo será necesario realizar.

La evaluación realizada ha comprometido a muchos padres, profesores y profesionales educativos, que desinteresadamente se han prestado a colaborar, de maneras muy diversas, en las múltiples tareas que conlleva un trabajo de esta envergadura. Este hecho, que debe ser reconocido y agradecido, lleva implícito, además, un mensaje de mayor trascendencia. Que unos y otros hayan demostrado su disposición a colaborar en esta evaluación es, tal vez, uno de los mejores síntomas de la voluntad de mejora y renovación pedagógica que aspiraba a promover el Programa de Integración.

ALVARO MARCHESI ULLASTRES

Director General de Renovación Pedagógica

INDICE

1. LA EVALUACION DEL PROGRAMA DE INTEGRACION*	11
1.1. El marco general de la evaluación	15
1.2. El modelo teórico para el proceso de integración	16
1.3. Objetivos e hipótesis directrices de la evaluación	19
1.4. Cuestiones metodológicas de índole general	20
1.5. Instrumentos utilizados para la recogida de datos	21
2. CONCLUSIONES GENERALES DE LA EVALUACION DEL PROGRAMA DE INTEGRACION	25
3. SUGERENCIAS A LA ADMINISTRACION DERIVADAS DE LA EVALUACION DEL PROGRAMA DE INTEGRACION	45

* Esta investigación evaluativa ha sido realizada por un equipo de trabajo en el que han participado, en distintos momentos, las siguientes personas: M.^a J. Aguilera, M. Babío, A. Blanco, C. Coll, G. Echeita, A. Fierro, M. Galán, A. Marchesi, E. Martín, R. Martínez-Arias, J. Palacios, M. Rey, A. Rivière, A. Rosa y K. Alvarez.



**CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS
DE LA "EVALUACION DEL PROGRAMA
DE INTEGRACION DE NIÑOS
CON DEFICIENCIAS"
(1985-1989)**

1. La Evaluación del Programa de Integración

La posibilidad de escolarizar alumnos con deficiencias en los centros normales ha sido y continúa siendo tema de polémica y discusión, especialmente entre padres y profesionales participantes en tareas educativas.

La puesta en marcha del Programa de Integración a partir de la aprobación del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, del 16 de marzo de 1985, ha supuesto una de las mayores innovaciones llevadas a cabo por el M. E. C. en los últimos tiempos. Ello ha llevado implícita una clara y decidida toma de posición por parte de la Administración en favor de una escuela integradora, asumiendo al mismo tiempo dos compromisos públicos de enorme importancia. Por una parte, un programa concreto para realizar el proyecto de integración a lo largo de ocho años (a partir de 1985), y en segundo lugar, la garantía de proporcionar los medios humanos y materiales para hacer posible una integración real a aquellas escuelas que se fueran incorporando a dicho Programa.

El citado Real Decreto establecía que las Administraciones educativas realizarían una planificación de la Educación Especial para el curso 1985-86, con el fin de iniciar la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los cursos de Preescolar y 1.º de E. G. B. Los centros se adscribieron, durante los tres primeros años, considerados experimentales, de forma voluntaria, comprometiéndose a continuar la integración de estos alumnos en los cursos sucesivos. El número de centros seleccionados, en un principio, fue de uno por cada sector de población de entre 100.000 y 150.000 habitantes. Dicha proporción ha ido aumentándose progresivamente mediante nuevas convocatorias durante los siguientes cursos escolares.

El P. I. que se dibujaba en el Real Decreto tenía un carácter flexible, puesto que dejaba abiertas las puertas a una amplia gama de aplicaciones diferentes, pudiéndose concretar en la realidad en prácticas muy distintas que, a su vez, por ser la integración un proceso dinámico, podrían ir variando y modificándose con el paso del tiempo. Esto es debido a que, si bien se precisaban los apoyos ofrecidos para aplicar el P. I. (valoración y orientación educativa, refuerzo pedagógico, tratamiento y atenciones personalizadas), no era arriesgado suponer que estos apoyos se llevaran a cabo de forma distinta en los diversos sectores y centros. Otra característica importante del Programa, que iba a producir también variaciones en la manera de llevarlo a la práctica, era la ausencia de una propuesta curricular para los alumnos integrados o, en su defecto, de directrices claras que facilitasen la adecuación de los contenidos y objetivos de los programas de la

educación ordinaria a las necesidades educativas de los alumnos integrados. En suma, las características del P. I. lo convertían en una propuesta abierta que se ha ido concretando a partir de la propia experiencia.

Son precisamente estas características las que hacen de la evaluación un instrumento indispensable para la revisión, actualización y perfeccionamiento del Programa inicial. En este sentido, el M. E. C. tomó la decisión de que se llevara a cabo una investigación capaz de ofrecer datos fiables que permitiesen mantener, ampliar o rectificar las líneas básicas del proyecto y valorar las condiciones consideradas, en un principio, como necesarias.

Desde dicha evaluación no se pretendía poner en cuestión el hecho mismo de la integración, ni extraer conclusiones que permitan aceptar o rechazar la integración educativa de los alumnos con necesidades especiales. La necesidad de la escuela integradora, abierta a los problemas de todos los alumnos, con capacidad de responder a las demandas individuales e impulsora de una forma de educación basada en la aceptación de las diferencias, surge de una determinada concepción psicopedagógica y de la realidad social que desborda el marco de esta evaluación.

A partir de dicha consideración, el objetivo de la evaluación consistía fundamentalmente en estudiar las variables más relevantes que intervienen en el proceso de integración escolar, con el fin de desvelar el modelo o modelos más idóneos para hacer posible una integración satisfactoria. En definitiva, se trataba de identificar las condiciones que facilitan o dificultan el proceso de integración, así como las repercusiones de éste sobre el sistema escolar, los centros y los propios niños, de modo que se obtuvieran datos fiables que permitieran concretar los distintos aspectos del P. I.

Para ello se constituyó un equipo de trabajo que puso en marcha una investigación financiada desde el C. I. D. E. (Centro de Investigación y Documentación Educativa) y que contó con la infraestructura y apoyo del C. N. R. E. E. (Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial).

La investigación llevó a cabo el estudio y seguimiento de 60 centros, que se adscribieron al P. I. en el curso 1985-86, de los cuales, en el curso 1987-88, se mantenían 52 centros en la muestra. El momento y las razones por las que cada uno de estos ocho

centros dejaron de ser estudiados, si bien continuaron el P. I., son diferentes. En sólo uno de los casos fue por deseo expreso del centro, y se produjo al final del segundo curso. En otros cuatro casos se debió a la desvinculación, respecto a la investigación, de los Equipos Psicopedagógicos que les correspondían. Por otra parte, tres centros que eran sólo de Preescolar se descartaron el último año, ya que los alumnos de la muestra, al promocionar todos de curso, ya no continuaban en ellos.

Los centros que forman la muestra fueron seleccionados atendiendo a una serie de variables y en proporción tal, que ésta fuera representativa de la situación general de los 183 adscritos el primer año. La distribución de centros según los criterios de selección se presenta en el cuadro 1. Como puede observarse, la mayoría son centros públicos y tan sólo una cuarta parte privados; hay una proporción semejante, respecto a su asentamiento, a favor de los centros urbanos frente a los rurales. Existe también mayoría de centros pequeños o medianos, mientras que sólo una cuarta parte de los centros tienen más de 24 unidades. Por otra parte, aproximadamente la mitad de los centros consideraban que tenían algún tipo de experiencia en integración.

Por último, al seleccionar los centros, se dio especial importancia al tipo de alteraciones que iba a atender cada uno de ellos. Con esto se pretendía que la muestra global de alumnos resultara representativa de la población general en cuanto a las distintas categorías según el tipo de dificultades de los alumnos integrados. Dada la posibilidad de la presencia de problemas de distinta índole en un mismo alumno, se intentó categorizarlos según el diagnóstico principal, aunque también se contemplaran sus otras posibles dificultades. De esta forma, la muestra de alumnos de la investigación quedó constituida por 379 niños integrados e igual número de compañeros de aula de los anteriores, igualados uno a uno y que denominamos "pares". La más frecuente era la categoría de deficiencia mental como dificultad principal, que suponía algo más de la mitad de los niños integrados. Le seguían los niños con dificultades motóricas (15 por 100) y con dificultades auditivas (7,5 por 100). Y un número mucho menor de alumnos con dificultades visuales (3,2 por 100), que coincidía con la proporción de los niños que presentaban inadaptación social y alteraciones de conducta. Por último, existía un número reducido de alumnos con el diagnóstico de autismo o trastornos específicos de lenguaje (afasia...).

Cuadro 1: Características de la muestra

1. Centros públicos:	48
Centros privados:	12
2. Centros rurales:	13
Centros urbanos:	47
3. Número de unidades del centro	
0-12 unidades:	20
13-23 unidades:	25
Más de 24 unidades:	15
4. Centros de nueva creación:	6
Centros ya existentes:	54
5. Experiencia previa en integración	
Centros con experiencia previa:	28
Centros sin experiencia previa:	32
6. Distribución de alumnos integrados según la deficiencia principal que presentan	
Deficiencia intelectual:	228
Deficiencia motórica:	57
Deficiencia auditiva:	26
Alteraciones de conducta:	16
Deficiencia visual:	12
Inadaptación social:	12
Otros (autismo, alteraciones del lenguaje...):	27

Dado el carácter divulgativo que pretende tener este documento, se presenta a continuación una visión resumida del marco general y del modelo teórico que siguió la investigación, remitiendo a los lectores interesados a otras publicaciones de este equipo, en las que se han tratado estos preliminares “in extenso” y cuya lectura siempre podrá contribuir a entender mejor y encuadrar más apropiadamente todo el proceso que respalda las conclusiones y sugerencias que se realizan en el tercer apartado*.

* Ver Equipo de Evaluación de la Integración, *Revista de Educación*, número extraordinario, 1987; Memorias de progreso (1.^a, 2.^a y 3.^a) de la investigación, “Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias”, C. I. D. E. y Publicación especial final del C. I. D. E., en preparación.

1.1. El marco general de la evaluación

Dada la complejidad y dinamismo de la realidad que se pretendía estudiar, se decidió que la evaluación debía tener un carácter **longitudinal** que permitiera no sólo contrastar distintas aplicaciones del Programa (análisis transversales), sino también el proceso de cambio que el P. I. introdujera en las escuelas. Para ello, se estimó necesario realizar el seguimiento del P. I. en una serie de centros, al menos durante los tres primeros años de implantación.

El hecho de que los tres primeros cursos de implantación del Programa sean considerados experimentales plantea la posibilidad de que la evaluación fuera aportando los datos obtenidos, a fin de que éstos fueran permitiendo moldear el programa y su puesta en práctica. Esto supuso optar por un modelo global de evaluación **formativa**, por oposición a sumativa, de forma que la propia evaluación contribuyese al perfeccionamiento del P. I. en desarrollo. Para ello, se consideró desde el principio, tanto a evaluados como evaluadores, sujetos activos inmersos en un *feed-back* de información, y de igual forma, un diseño de investigación como un proceso dinámico en sí mismo y por ello sujeto a revisión. Para ello, se mantuvieron contactos tanto con los equipos psicopedagógicos o con los centros, como con responsables del P. I. desde la Administración, canalizando el doble flujo de información adecuado, a fin de revisar y en su caso tomar las decisiones pertinentes en cada nivel.

Por otra parte, como no sólo se aspiraba a mostrar si la aplicación del P. I. tenía más o menos éxito, se optó también por un modelo de evaluación **iluminativa** en el sentido de que se proponía aclarar relaciones en el complejo proceso de la integración e identificar las condiciones en que el P. I. podría obtener mejores resultados, así como explicar qué condiciones son necesarias para ello y por qué.

En el contexto de la evaluación iluminativa, y partiendo de que toda innovación educativa desencadena inevitablemente toda una serie de procesos, en muchas ocasiones imprevistos, que pueden afectar a dicha innovación modificándola, se optó por una evaluación de diseño **flexible** que, en ningún caso, afectara al desarrollo del P. I. y permitiera ir revisando o modificando, si se consideraba pertinente, la propia investigación.

En este sentido es importante señalar dos aspectos. Por un lado, no se opta por una única unidad de análisis, sino que, como queda reflejado en el modelo teórico, se contemplan tanto el centro como el aula, el profesor y los alumnos. Por otro lado,

tampoco se reducen las dimensiones de estudio, sino que se incluye toda una gama de variables de distinto nivel de concreción y amplitud. Para cada unidad de análisis o sistema, como se denomina en el modelo, se seleccionan una serie de aspectos de amplio rango, que se definen a través de múltiples variables, susceptibles de agrupar y reconvertir en un nivel mayor de abstracción.

1.2. El modelo teórico para el análisis del proceso de integración

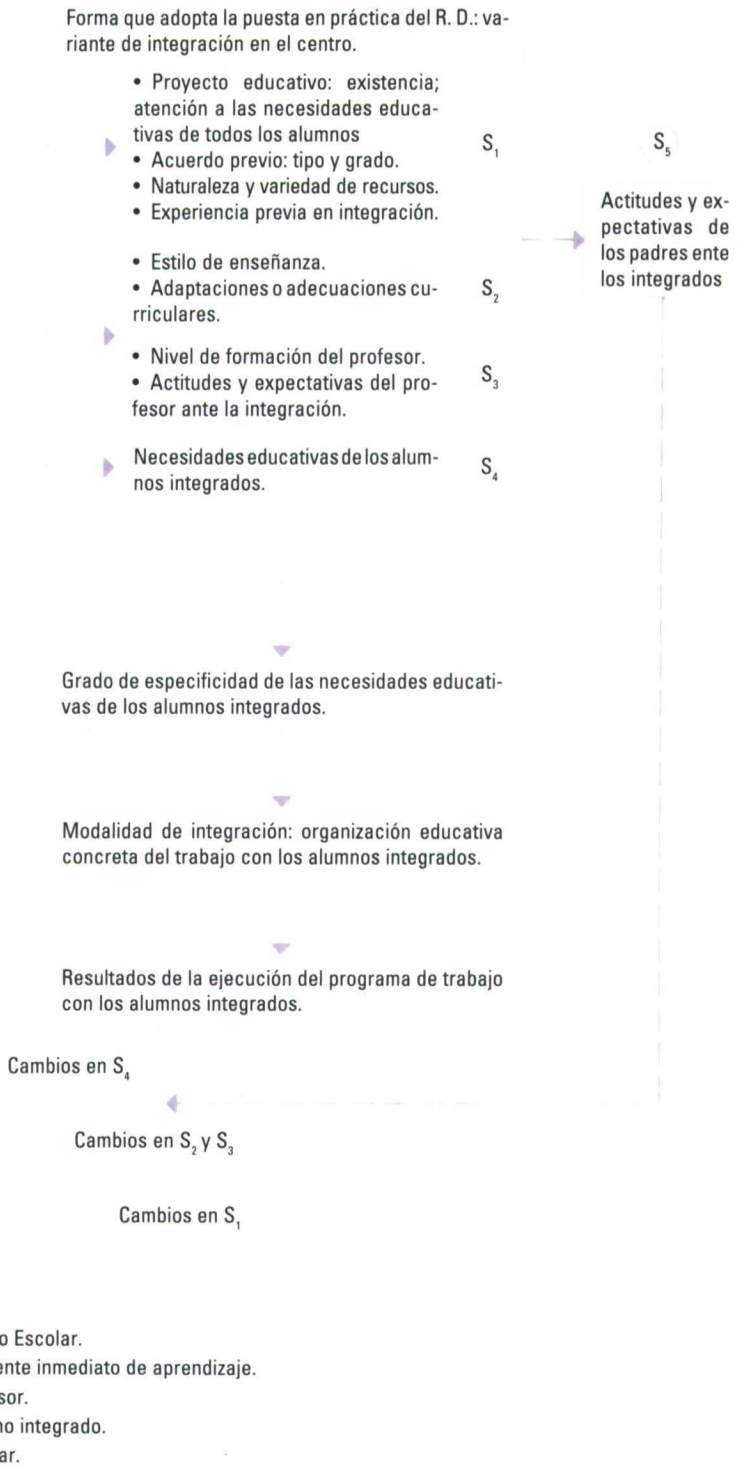
Como ya se ha comentado, con esta evaluación se pretendía identificar las condiciones óptimas de aplicación del P. I., partiendo de los criterios de éxito que se consideraban más deseables.

Si bien es cierto que la evaluación del P. I. no se ajustaba necesariamente a los requisitos de un diseño de investigación experimental, no lo es menos que el equipo partía de una forma determinada de entender el funcionamiento de los centros, precisamente como unidades complejas en las que distintos factores y variables se encuentran interrelacionados y se afectan unos a otros de manera interdependiente. Por ello era necesario intentar organizar dichas variables, a fin de plasmar y operativizar un modelo de análisis que sirviera como guía de todo el proceso de investigación.

Además, desde el modelo teórico elegido, que atendía a las características del objeto de estudio, se definieron los siguientes criterios de éxito que se han intentado contrastar con la realidad: los que se refieren a los cambios que provoca el P. I. en el desarrollo de los niños integrados y los que se refieren a los cambios que provoca el P. I. en el propio sistema educativo.

Ambos tipos de cambios están muy relacionados y se influyen mutuamente. Se hipotetizaba, por tanto, que el P. I. tendría éxito, en tanto en cuanto promoviese cambios (mejoras e innovaciones) en los centros en el plano pedagógico, de modo que se atendiera más adecuadamente a la diversidad, individualizando la enseñanza, lo que se reflejaría en un desarrollo adecuado de los niños. A su vez, éste volvería a influir en las posibles modificaciones a nivel de centro. Esto es, en resumen, lo que queda reflejado en el cuadro 2 adjunto, que se ha venido siguiendo como esquema de modelo teórico.

Cuadro 2: Modelo teórico de la investigación



El modelo teórico establece cinco niveles de análisis que hacen referencia a distintos “sistemas” participantes en el P. I. Estos, organizados jerárquicamente, explican con distintos “pesos” los resultados y nivel de éxito del P. I.

Dentro del **Sistema Centro** escolar hay cuatro dimensiones importantes para los resultados del P. I. Éstas son, primero, la existencia de proyecto educativo en el centro, así como su grado de elaboración y calidad, e implantación de éste en la práctica educativa. Aparte de otros elementos de análisis, respecto al P. I. se consideraba muy importante valorar el grado en que los proyectos contemplaban y atendían las necesidades educativas individuales de los alumnos. En segundo lugar, serían importantes para la implantación del P. I. en el centro las razones del mismo para su adscripción al P. I., el modo en que se toma dicha decisión y el grado de acuerdo entre el profesorado sobre la puesta en marcha de la integración. El tercer aspecto a tener en cuenta son los recursos de los que dispone el centro para llevar a cabo el Programa, tanto humanos como materiales. En el caso que nos ocupa, se trataba fundamentalmente de los proporcionados por la Administración, por medio del P. I., pero debían considerarse también los recursos generados por otras vías. Por último, parecía relevante considerar la experiencia previa del centro en la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, en cualquiera de sus modalidades, bien en aulas de educación especial, en aulas normales, integración parcial, etc.

En cuanto al **Sistema Ambiente Inmediato de Aprendizaje**, se define como el contexto próximo en el que se desarrolla y tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque muy vinculado al profesor, puesto que es parte integrante del mismo, en el modelo se plantea como sistemas separados por considerar que, además de ser una unidad de análisis más amplia, en algunos casos trasciende al profesor y puede tener cierta independencia en cuanto a su “peso” explicativo. Las dimensiones más relevantes que definen este sistema son las adaptaciones o adecuaciones curriculares a las necesidades educativas de los alumnos y el estilo de enseñanza, considerado en sentido amplio como los procesos instruccionales que tienen lugar en el aula, es decir, la forma concreta en que se organiza el aula, materiales que se utilizan, criterios de programación y evaluación, etc.

En el **Sistema Profesor** se consideraba importante estudiar, como aspectos más relevantes para el P. I., las actitudes y expectativas del profesorado hacia la integración y su formación y experiencia profesional. No obstante, las relaciones de este sistema con los citados previamente es algo a establecer y concretar en cada caso. Por una parte, porque los centros son y funcionan de determinada manera según las personas que los componen, al igual que se ha señalado a nivel del ambiente inmediato de aprendizaje. Por otra parte, porque los sujetos son y evolucionan de acuerdo con los contextos en los que se sitúan.

El alumno como unidad de análisis se sitúa en el cuarto sistema, denominado **Necesidades educativas de los alumnos integrados**. El estudio se plantea desde esta formulación, si bien se considera que dichas necesidades vienen determinadas por las características de los alumnos, concretamente el tipo de déficit y el grado de dificultades que presentan. En este sistema es susceptible considerar a los alumnos en su conjunto, como elemento global de la actividad docente de un centro escolar, así como a cada alumno en particular a fin de hacer análisis más pormenorizados. Para poder adoptar ambas perspectivas es necesario estudiar cada uno de los alumnos que se incluyen en el P. I. de la forma más comprensiva posible. Esto supone recoger información sobre las competencias del alumno en cada una de las áreas de desarrollo y su historia de atención escolar y reeducativa, a fin de definir, sobre todo, el tipo y grado de dificultades que presenta y la evolución que van teniendo todos estos aspectos.

En el **Sistema Familia** se incluye el estudio de las actitudes de los padres hacia la integración y sus expectativas hacia el Programa, como dimensiones más relevantes relacionadas con el P. I.

Por último, es importante definir la **Modalidad de integración**. Nos referimos con ello a la organización educativa concreta del trabajo con los alumnos acogidos al P. I., que de nuevo se analiza para cada alumno, pero de tal forma que se pueda considerar en términos más amplios desde una perspectiva de centro, aula, etc.

Retomando los objetivos ya señalados de esta investigación, podemos concretar que se trata, por tanto, de definir y evaluar los valores que adoptan cada uno de los sistemas en los centros, establecer relaciones entre las dimensiones de cada sistema y, finalmente, las relaciones de influencia entre unos sistemas y otros. Todo ello, teniendo en cuenta que es un proceso que se desarrolla en el tiempo, introduce la necesidad de adoptar una perspectiva de multidireccionalidad entre dichas relaciones.

Cabe señalar, aunque nos adelantemos a las conclusiones, que se ha comprobado que dicho esquema puede resultar muy útil a la hora de estudiar e interpretar los resultados del P. I., siendo las variables del sistema Centro (S1) junto con las del sistema Profesor (S3), sobre todo la variable de Actitudes de los profesores ante la integración, las más determinantes para el éxito del Programa.

1.3. Objetivos e hipótesis directrices de la evaluación

Como ya se ha dicho, la naturaleza del P. I. y su gran complejidad no permitían plantear esta evaluación como una investigación experimental propiamente dicha, y, por el mismo motivo, tampoco podían plantearse

hipótesis unidireccionales. En realidad, lo que se planteó fueron más bien expectativas deseables, aunque fundamentadas empírica y teóricamente sobre los propios objetivos del P. I., enunciadas a partir de una serie de preguntas más generales que considerábamos debían dar respuesta la evaluación y que se plantearon en su momento como objetivos de la evaluación.

Estos objetivos eran los siguientes:

- Estudiar cómo se concreta en la realidad el P. I.
- 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 P. I. 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.

En base a estos cuatro objetivos generales se planteaban una serie de preguntas a las que se ha intentado dar respuesta en el apartado referido a conclusiones.

1.4. Cuestiones metodológicas de índole general

El objetivo básico de esta investigación era evaluar una innovación educativa, en este caso concreto el P. I., que no se ajustaba a las condiciones de una investigación experimental “clásica”. Esto llevaba implícito no poder definir en sentido estricto variables independientes y dependientes, puesto que se trataba de una realidad compleja en la que los distintos sistemas de variables estaban interrelacionados entre sí y, por tanto, no se esperaba encontrar relaciones causales únicas.

La amplitud y complejidad tanto del objeto de estudio como del propio proceso de evaluación requerido para ello nos llevó a adoptar la utilización coordinada de diversos procedimientos de recogida y análisis de datos, es decir, distintas metodologías de investigación.

Por tanto, se decidió adoptar una estrategia de **validación convergente** dirigida a poder extraer un conjunto de conclusiones relativamente consistente. Esta estrategia incluyó desde procedimientos más bien extensivos y estandarizados hasta otros más intensivos y en profundidad. Por esta razón se diseñaron una serie de fases que, a veces, se solaparon en el tiempo y que se describen a continuación:

- **FASE CUANTITATIVA:** Esta primera fase ha abarcado los cuatro años que ha durado la investigación, aunque la recogida de datos se realizó sólo durante los tres primeros años, dedicándose el último al análisis y elaboración de dichos datos, cuyos resultados más detallados pueden consultarse en la publicación en preparación del C. I. D. E. sobre esta investigación. En esta fase se utilizaron una serie de instrumentos: “pruebas” estandarizadas o creadas para esta investigación (con la pretensión de que desde su aplicación resultaran “formativos” en sí mismos), cuyo objetivo fue la medición periódica respecto a numerosas variables de los propios centros, el profesorado, el alumnado y los padres de la muestra en su conjunto.
- **FASE CUALITATIVA:** Realizada durante los cursos 1987-88 y 1988-89, consistió en analizar en profundidad la forma de llevar a la práctica el P. I. en cuatro centros de la muestra, que resultaban representativos de distintas condiciones y formas de aplicación del P. I., elegidos a partir de una tipología de centros realizada sobre los datos de la fase anterior.

Una metodología complementaria a ésta, y que se puede incluir dentro de la misma fase, fue la **intervención** llevada a cabo en estos mismos cuatro centros, planificada a partir de las hipótesis que guiaban la investigación con el fin de evaluar los cambios que pueden producirse incidiendo en los distintos sistemas considerados en el modelo teórico y atendiendo a los distintos tipos de centros antes citados. Esto suponía plantear intervenciones ajustadas en función de la red de relaciones identificadas en cada tipo de aplicación del P. I. La información más detallada de los resultados de esta fase podrá consultarse en la publicación del C. I. D. E. en preparación.

En el apartado de conclusiones no se hace referencia a resultados concretos de cada una de las fases o metodologías, sino más bien a la validación convergente de los resultados obtenidos de todas ellas.

1.5. Instrumentos utilizados para la recogida de datos

Teniendo en cuenta los aspectos que pretendían evaluarse, y partiendo de una estrategia de validación convergente, los instrumentos utilizados durante la fase primera más extensiva, y sus momentos de aplicación son los relacionados en el cuadro 3, que aparece a continuación.

Además, se utilizaron otras técnicas e instrumentos propios y adecuados desde la perspectiva de la investigación cualitativa. Estos se refieren, concretamente, a entrevistas (con distintos grados de estructuración), observación (participante en ocasiones), análisis de documentos y otros materiales producidos en los centros.

Cuadro 3: Variables e instrumentos de recogida de datos

Dimensiones Variables	Instrumento	Destinatarios	Aplicadores	Aplicación
Aprendizajes escolares.	Pruebas pedagógicas graduadas.	Alumnos integrados. Alumnos de la muestra (dos alumnos no integrados de cada aula de integración).	Equipos multiprofesionales.	Cada curso académico.
Evolución de aprendizajes.	Hoja de seguimiento.	Alumnos integrados.	Profesores responsables del aula de integración con profesores de apoyo.	Al término del primer y tercer trimestre de cada curso.
Nivel de desarrollo personal.	Escala de Desarrollo de la Identidad Personal.	Alumnos integrados. Alumnos de la muestra.	Equipos multiprofesionales.	Línea base. Al término de cada curso académico.
Nivel intelectual.	Matrices progresivas de Raven.	Alumnos integrados.	Equipos multiprofesionales.	Línea base. Al término de cada curso académico.
Nivel intelectual.	Wechsler.	Alumnos integrados.	Equipos multiprofesionales.	Línea base. Dos años después.
Desarrollo del lenguaje.	Peabody. Escala de desarrollo del lenguaje en sordos.	Alumnos integrados.	Equipos multiprofesionales.	Línea base. Dos años después.
Conducta interactiva.	Escala de observación de la interacción.	Alumnos integrados. Alumnos de la muestra.	Equipos multiprofesionales.	Final del primer y tercer trimestre de cada curso.

Dimensiones variables	Instrumento	Destinatarios	Aplicadores	Aplicación
Datos familiares, clínicos y educativos.	Historia clínico-educativa normalizada.	Alumnos integrados.	Equipos Multiprofesionales.	Al inicio de la evaluación.
Aspectos pedagógicos y organizativos del centro.	Q. U. A. F. E.	Profesores del centro.	Autoaplicación supervisada por los Equipos multiprofesionales.	Al inicio de cada curso.
Aspectos físico-ambientales.	Hoja descriptiva de las características físico-ambientales.	Centro de integración. Aula de integración.	Director del centro supervisado por los Equipos multiprofesionales.	Al inicio de la evaluación.
Modalidades de integración.	Hoja descriptiva de la modalidad de integración.	Profesores del aula de integración.	Profesores del aula de integración junto con profesores de apoyo.	Al inicio y al final de cada curso.
Estilos de enseñanza y procesos instruccionales.	Cuestionario de aspectos curriculares e instruccionales. Cuestionario de opiniones pedagógicas.	Profesores del aula de integración. Profesores de apoyo.	Equipos multiprofesionales y autoaplicación supervisada.	A mitad de cada curso.
Actitudes y expectativas de los padres.	EAPPI 1 y EAPPI 2.	Profesores del aula de integración.	Autoaplicación supervisada por los Equipos multiprofesionales.	Una vez cada curso.
Actitudes y expectativas de los padres.	Escala de actitudes ante la integración.	Padres de los alumnos integrados. Padres de los alumnos de la muestra.	Equipos multiprofesionales.	Una vez cada curso. Línea base.

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 diferentes momentos de su desarrollo. Queremos resaltar que la utilización de las pruebas señaladas en el cuadro para la recogida de datos en los centros fue principalmente tarea de los Equipos Psicopedagógicos que colaboraron en la investigación *.

* La relación completa de estos equipos puede verse en la *Revista de Educación*, número extraordinario, 1987.

2. Conclusiones generales de la Evaluación del Programa de Integración

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 falseamiento de tales hipótesis.

La lectura de estas conclusiones puede hacerse un poco complicada si no se tiene muy presente el “modelo” que ha dirigido todo el proceso (ver *Revista de Educación*, número extraordinario, 1987), e igualmente ha de tenerse presente que los resultados en los que se basan estas conclusiones (que no aparecen en este informe) se puede encontrar en la memoria final de esta investigación, que pronto publicará íntegramente el C. I. D. E.

Los comentarios que se exponen a continuación reflejan el análisis “convergente” que el propio equipo de investigación ha hecho de los citados datos. El equipo de investigación entiende que con este punto no se trata ya de indicar detallada y pormenorizadamente la procedencia de los datos que encierran 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 NUMERO 1:

Estudiar cómo se lleva a la práctica en los centros el Programa de Integración (P. I.)

— **¿Cuáles son las variables o factores más relevantes para la aplicación del Programa en los centros escolares estudiados?**

Las variables más relevantes y pertinentes para la aplicación del Programa de Integración coinciden, en general, con las que ya se

planteaban en el modelo teórico, pero con ciertas matizaciones precisas para cada una de ellas:

- *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. 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 incluye 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 retraso 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 lugar 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 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 del centro en la educación de alumnos con necesidades educativas especiales:* 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 de considerarse 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 aulas 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.* Esta es una variable de especial trascendencia para el éxito del P. I., ya que parece tener mucha relación con la filosofía educativa de los profesores y, por 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 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, parece 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. De acuerdo con el planteamiento del M. E. C., éstos son (o deberían ser), especialistas seleccionados por su formación más específica en educación especial, para que brindaran apoyo técnico a los centros que participaban en el P. I. Este perfil formativo parece relacionarse, además, con una mayor satisfacción en la tarea y 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 tanto, deberá partir de sus demandas, priorizando aquellas 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 caracterizar, simplificando mucho, de la siguiente forma: otorgan bastante autonomía a los alumnos para organizarse 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 en conjunto 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” y menos rígidos 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 dichos centros un mayor acercamiento de estos niños al currículum normal.

- *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 presenten. 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 déficit 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 déficit sensoriales los que estén siendo atendidos de una manera más adaptada, lo cual no significa que no 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 poseen 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., ello no tiene por qué repercutir necesariamente en la evolución positiva del conjunto del centro, y sólo en el caso de que sean la gran mayoría de los profesores los que adopten estos valores positivos se podrá mejorar la calidad del proyecto educativo que desarrollen.

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, según estudio cualitativo, 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 en que las variables del Sistema 1 (ver cuadro 2) adoptaban los valores de “peor” pronóstico, 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 que, por el contrario, presentaban los valores de “mejor” pronóstico, 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, la naturaleza del 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 déficit que presenten. Nuevamente, más bien parece que es el grado de afectación de los niños, sobre todo en el aspecto intelectual o cognitivo, el elemento que se toma para determinar las necesidades educativas del alumno, en función de las cuales se articula el “apoyo” como nudo fundamental de la respuesta educativa. En este sentido, el grado de afectación del alumno condiciona muchos aspectos de esa modalidad, siendo, por tanto, un factor determinante de ella.

OBJETIVO NUMERO 2:

Analizar la influencia 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 los datos correspondientes a 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 conlleva una situación de mayor inestabilidad. El deterioro que se produce como consecuencia de estas situaciones conflictivas puede bloquear la evolución del centro y hacer 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, así como de las negociaciones entre ambos. De este modo, 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 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, anteponiendo unas sobre otras, y temporalizan y secuencian un orden de satisfacción de las mismas según su importancia y las posibilidades reales.

En el resto de los centros, que podían presentar mayor o menor número de demandas, éstas 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 que no se ven nunca satisfechas, ya que no corresponden a ningún objetivo claro y acordado. 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 positivas en el inicio de la experiencia, y con la aplicación del P. I. aumentaron en general algo más y se estabilizaron después. Por este motivo 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, debido 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 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 normal, y tanto más cuanto su grado de déficit sea mayor. En este sentido, el hecho de que paulatinamente han venido 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 posean 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. De acuerdo con lo dicho, es precisamente en estos centros donde los niños pasan más tiempo en el aula normal, recibiendo también más apoyo dentro que fuera del aula.

OBJETIVO NUMERO 3:

Analizar la influencia 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 a la influencia del P. I. sobre los niños integrados, 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 por 100 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, mejor actitud

muestra. Por otra parte, las actitudes de los padres hacia la integración también se relacionan con el grado de atención que consideran que reciben los niños y si ésta se ajusta a lo que creen que necesitan. 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 normal. 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 déficit 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 déficit 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 aún 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 nivel intelectual de los niños se relaciona muy directamente con sus resultados académicos, en el sentido esperado: cuanto más bajo es, peores resultados académicos obtienen los niños. Así las necesidades más difícilmente cubiertas son las que vienen determinadas por el nivel intelectual. Todos los centros están trabajando en este sentido. En los centros peores han evolucionado hacia tener más en cuenta 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, aparte del C. I., se contemplan también otros aspectos que determinan desde una perspectiva más general, en definitiva, la disponibilidad de aprendizaje del alumno.

Cabe pensar que si bien los resultados académicos de los niños están determinados en primer lugar por sus necesidades especiales, en segundo 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 hay que olvidar que el nivel intelectual de los niños condiciona los mejores resultados que éstos 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 suponía 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.
- *Coordinación de actividades individuales y grupales:* Los profesores tienden a combinar ambos tipos de actividades.

En definitiva, puesto que estos elementos forman parte de un estilo de enseñanza "liberal", que es el uso conjunto 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 evidente pensar que estas actividades son positivas para el desarrollo social y personal, contribuyendo 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), sino 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 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 manera para atender adecuadamente las necesidades educativas de los alumnos integrados, tampoco existe una forma 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 donde se ha podido observar que en los centros cuyo proyecto educativo está menos elaborado, los estilos son más individuales, lo que se convierte en una práctica educativa menos común.

OBJETIVO NUMERO 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 P. I.

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 cómo 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 unan 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 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 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 intervención de los Equipos Psicopedagógicos en tareas de apoyo al profesorado y a los centros en general tiene repercusiones positivas sobre todos los sistemas, en contradicción 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.

3. Sugerencias a la administración derivadas de la evaluación del programa de Integración

La investigación que el C. I. D. E. puso en marcha a comienzos del curso 1985-86 para evaluar el Programa de Integración (E. P. I.), que ese mismo curso comenzaba, tenía como objetivo principal conocer cómo se iba concretando éste en cada uno de los centros que voluntariamente se acogieron a él, con la idea última de mejorar en el futuro el propio Programa.

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 un evaluación que aportase elementos, directrices y 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 general 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. En este sentido 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, el cual 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 comenzar 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 E. 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.

3.1. 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 podían temer.

Si nos atenemos a la “tipología” de centros que se ha podido establecer, nos encontramos con que todos los clasificados como “buenos” se han mantenido como tales a lo largo de estos años y ninguno de ellos ha “involucionado”. 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 normales 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.

3.2. 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 condiciones mínimas* como son las que se proponen en el proyecto (dos alumnos con necesidades educativas especiales y un máximo de 20 a 25 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 los primeros sería de suma importancia que la Administración Educativa continuara manteniendo el compromiso de estabilidad.**

3.3. 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 generalidad 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.**

3.4. 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 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 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 de 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 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 la realización de 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”.

3.5. 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 posible.

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 posee 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.

Por otra parte, la incentivación económica y/o profesional (mérito docente) por el esfuerzo educativo requerido para llevar a cabo determinados programas innovadores, como el P. I., debe ser un factor a considerar para la mejora de actitudes de los profesionales encargados de éste.

La Administración Educativa debería propiciar amplios y profundos programas de formación del profesorado, así como considerar incentivos de otra naturaleza (económicos, méritos...) para facilitar un cambio de actitudes positivo.

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, 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.

3.6. 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

necesitan los alumnos, esto es, deben servir para reflexionar y actualizar, en términos generales, la propuesta curricular que ofrecen 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 ofrezca 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, *junto 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 con “buen” pronóstico, 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.

3.7. 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 profesionales 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.

Asimismo, 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.

También se han observado en el transcurso de la investigación solapamientos y desconexiones entre los equipos y los 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 negativa 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 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, así como propiciar las medidas necesarias para que sea una realidad en la vida cotidiana de los centros.

3.8. Los recursos materiales son siempre importantes para facilitar el trabajo del profesorado. A través de ellos los profesores 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. Recuérdense 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 han 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 han 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.

3.9. 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, sí 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 normal. En los centros menos estructurados, la atención a los niños se ha basado 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 del 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.

3.10. 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 Programa de Desarrollo Individual*

para los alumnos. Esto, que en principio podría considerarse negativo, nos parece que no lo es, ya que refleja que el currículo 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 “currículo paralelo”.

Sin embargo, sigue siendo una tendencia absolutamente generalizada el que los Equipos Psicopedagógicos o los profesores de apoyo elaboren un P. D. I. para los alumnos y alumnas del P. I., en el que se reflejen 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 currículo normal.

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.

3.11. 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 E. 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 incluidas en el proceso amplio de escolarización de alumnos con necesidades especiales (Equipos Psicopedagógicos, inspectores, profesores) manejan 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 en teoría, la existencia de un continuo en las prestaciones educativas especiales que precisan estos alumnos.

3.12. 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 oportunas, 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 llegaran mucho más allá del mero ámbito escolar.

Habría, sin embargo, que tener mucho cuidado de no despertar expectativas desajustadas en los padres, ya 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 normales de alumnos con necesidades especiales, y por ello sería contraproducente crear más expectativas de las que después se pueden adoptar adecuadamente.

3.13. 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 interesados 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 consideraba 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 calificadas 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.

3.14. El objetivo de esta investigación evaluativa era conocer qué estaba pasando con el P. I. y por qué estaban ocurriendo 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.

Por último, no se debe olvidar que este informe se refiere únicamente a los tres primeros años desde la puesta en marcha del P. I., lo que supone, además, que los alumnos de la muestra están, en su mayoría, cursando actualmente el Ciclo Medio. Las conclusiones han de ser interpretadas con este matiz.

Al igual que se han requerido toda una serie de adecuaciones de los centros para poder llevar a la práctica el P. I., es lógico suponer que a medida que el P. I. avance en el tiempo y estos alumnos lleguen al Ciclo Superior, se requerirán nuevos cambios de organización, sistemas de apoyo... y, en general, que los colegios sigan realizando continuas adecuaciones a las nuevas necesidades que se presenten.

La Administración Educativa debería, por su parte, comprometerse a seguir prestando la atención, recursos y apoyos necesarios a centros y profesionales para el desarrollo óptimo del P. I. en las siguientes etapas educativas: Ciclo Superior, futura Enseñanza Secundaria, Formación Profesional...

~~ats 9157~~



Ministerio de Educación y Ciencia



CENTRO NACIONAL DE RECURSOS
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL