

LA ORGANIZACION DE LOS RECURSOS PERSONALES DE UN CENTRO DE INTEGRACION.

José María Ruíz Ruíz

Organizar todos los elementos y recursos de un centro de integración en una estructura dinámica y flexible, que se adapte constantemente a las nuevas necesidades que vayan surgiendo en el centro, es imprescindible para conseguir los objetivos propuestos y un buen desarrollo curricular.

En la presente comunicación me voy a centrar en la **organización de los elementos personales** en el centro de integración.

El personal de la escuela es un recurso principal (Hegarty, 1.988). El aumento de profesionales que desarrollan su función en los centros de integración supone un potencial de mejora de éstos, a condición de que la organización aproveche lo mejor de cada uno, en estrecha colaboración y coordinación con los demás profesionales. Esto sólo es posible dentro de un clima de cooperación y participación interdisciplinar y en una organización que defina y coordine las funciones de cada profesional. Por tanto la organización escolar varía de unos centros a otros, en función de las características propias de los mismos.

No siempre resulta fácil diseñar un modelo organizativo de los elementos personales unificados para todo el centro. Ni es imprescindible tener un modelo organizativo igual para todas las etapas pero, si es necesario, establecer unos principios organizativos comunes, que luego se vayan modulando o adaptando en función de las diferentes características.

Con la incorporación de nuevos especialistas y profesionales a los centros de integración se hace necesario modificar el concepto "Equipo Docente", como unidad básica de intervención escolar integrada exclusivamente por profesores, y sustituido por el de "Equipo Educativo", integrado por todos los profesionales que desempeñan sus funciones en el marco de la escuela mediante la intervención directa.

El "Equipo Educativo" significa un verdadero recurso para el centro cuando cada miembro está verdaderamente integrado en aquél, compartiendo el mismo objetivo: La educación de los alumnos.

Con la experiencia de integración en el centro ordinario se incorporan nuevos **elementos personales** en la vida de un centro que configuran estos equipos educativo:

- Alumnos con necesidades educativas.
- Profesor Tutor.
- Profesor de Apoyo.
- Fisioterapeuta/Psicomotricista.

- Logopeda.
- Cuidador.
- Equipos Psicopedagógicos.
- Familia.

La incorporación de estos nuevos elementos a la dinámica escolar supone ciertas modificaciones en la organización del centro, y nos orienta hacia un modelo organizativo propio, creando un ambiente escolar relajado y cómodo.

Por tanto, conseguir una estructura organizativa flexible, diversa y basada en la relación humana y técnica de todos los implicados en el proceso educativo, supone modificar algunos criterios en la organización, entre los que hay que destacar:

- Criterios organizativos flexibles y abiertos.
- Definición clara de funciones.
- Establecimiento de estructuras de coordinación.
- Previsión de tiempo disponible para la coordinación y la puesta en común de los miembros del equipo.

PROPUESTA ORGANIZATIVA DE LOS ELEMENTOS PERSONALES.

1. EL PROFESOR DE APOYO.

- No debe ser considerado como un recurso exclusivamente dedicado a los alumnos de integración y a sus profesores, debe ser un elemento enriquecedor para toda la escuela:

1.1. Respecto al centro.

- Actuar como profesional de referencia en demanda de ayuda y orientación en todo lo referente a alumnos que precisen una ayuda pedagógica especial.
- Coordinar la educación de los alumnos con necesidades especiales.
- Formación e información a la comunidad escolar acerca de las diferencias individuales y cómo actuar para que esto suponga un enriquecimiento colectivo.
- Informar sobre los cambios que puedan producirse en los alumnos con necesidades especiales.
- Potenciar el trabajo en equipo.

1.2. Respecto al profesor - tutor.

- Colaborar con él en la elaboración de los programas de trabajo, determinando del grado de adaptaciones que precisa
- Orientar acerca de las adaptaciones, ayuda técnicas, etc. precisadas para su mejor integración.
- Colaborar para la creación de un clima de grupo que facilite la integración.

1.3. Respecto a los alumnos.

- Observar su progreso, registrando las observaciones de cada alumno.
- Intervenir psicopedagógicamente en aquellos alumnos que requieren una atención personal.

2. EL PROFESOR TUTOR.

2.1. Como tutor.

- Coordinar todas las intervenciones de los diferentes especialistas.

2.2. En cuanto a la enseñanza.

- Colaborar con el profesor de apoyo en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas.

2.3. Observación del grupo.

- Canalizar las interacciones dentro del mismo.

2.4. Evaluación y seguimiento.

3. EL FISIOTERAPEUTA/PSICOMOTRICISTA.

- Informar acerca del programa para que contribuya al desarrollo normal.
- Informar sobre las pautas más convenientes para su desarrollo.
- Entrenar en el manejo de elementos que necesite el alumno.

4. EL LOGOPEDA.

- Realizar la evaluación, planificación y tratamiento de las perturbaciones del habla y del lenguaje.
- Intervenir globalmente, no sólo en una dificultad puntual.
- Colaborar con los demás profesionales en el desarrollo de las destrezas psicomotrices, perceptivas y relacionales, para aumentar las posibilidades comunicativas.
- Proporcionar una enseñanza individualizada a los alumnos que lo requieran, individualmente o en grupos.
- Entrenarle en aquellas habilidades y destrezas que faciliten su integración.
- Coordinar las actividades realizadas por el alumno dentro y fuera del aula.
- Impartir enseñanza al grupo en áreas o aspectos que requieran una intervención específica.
- Informar al grupo de las diferencias individuales, ofreciendo orientaciones para que los alumnos inter-actúen y colaboren entre sí.

(Connelly y Clandinin -1.984-) , parten de los supuestos, que a continuación señalamos y que consideramos importantes para el desarrollo de nuestro trabajo:

En primer lugar, el profesor es considerado un agente curricular que desempeña un papel relativamente autónomo, activo y constructivo, y no un mero ejecutor como se venía considerando hasta ahora, cuya función creativa viene conformada, en gran medida, por su experiencia en la enseñanza.

En segundo lugar, los maestros poseen un conjunto de conocimientos complejos, orientados a la práctica, que utilizan activamente para conformar y dirigir los trabajos sobre la enseñanza. (Elbaz, 1.983).

Desde esta perspectiva el sujeto humano es considerado como un constructor de sentidos y significados sobre la realidad y las distintas parcelas de ésta con las que interacciona; un sujeto que a lo largo de su experiencia va construyendo un determinado modo de representaciones, creencias, que componen una visión suya del mundo, un sistema de constructos" (Escudero, 1.986).

El conocimiento práctico, por tanto, difiere de los contenidos teóricos que posee el profesor, ya que el primero surge de la experiencia y de la acción del profesor sobre la realidad.

El conocimiento práctico que posee el profesor sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje se encuentra de forma implícita en su mente. Es por ello por lo que los autores que han trabajado en este campo se muestran de acuerdo en la necesidad de llevar a cabo procesos de interpretación y negociación que permitan al profesor la explicitación de estos aspectos y, por tanto, su control, con el fin de transformar la práctica si fuese necesario.

- Por otro lado, nuestro trabajo analiza el proceso de integración cuya importancia viene avalada por los numerosos trabajos que se han realizado con el objeto de valorar la eficacia del mismo y cuyas conclusiones resaltan a la educación regular como más positiva frente a las clases especiales (Kabale y Calberg en 1.980). Y más concretamente, nos centramos en aquellos autores que entienden que el profesor es un agente principal en la puesta en práctica de este proceso (Parrilla, 1.986, 87; Illan, 1.988; Molero, 1.987; Garcia y Villar, 1.987).

Partiendo de estos dos campos de estudio, creemos que este trabajo permitirá al profesor llevar a cabo procesos de reflexión sobre la práctica, los cuales le ayudarán a conocerla y mejorarla en la medida de lo posible.

1. DESCRIPCION DE LA INVESTIGACION.

De acuerdo con esto, pretendemos mostrar el conocimiento que sobre la integración ha ido adquiriendo una profesora a lo largo de su actividad en una clase en la que se encuentran niños con deficiencias.

Nuestro propósito último, en este sentido, es el de llegar a elaborar un mapa conceptual que nos muestre el conocimiento que posee la profesora estudiada a partir de la exposición de un gran número de conceptos y sus relaciones sobre este campo.

Dicho objetivo, se concreta en los siguientes:

1. Extraer los elementos que, según el profesor, definen al proceso de integración desde su práctica.
2. Elaborar un "mapa conceptual" que muestre el conocimiento que sobre la integración posee dicho profesor.

1.1. Metodología de la investigación.

Para la consecución de los objetivos propuestos pensamos que es necesario realizar un análisis en profundidad. Es por ello por lo que en este caso la metodología empleada es eminentemente cualitativa, (Guba y Lincoln, 1.987; Goetz y LeCompte, 1.988; Woods, 1.987), basándose en la elaboración de un estudio de caso (Jannesick, 1.978, Wilcox, 1.987) sobre una profesora que imparte clases en una aula de integración.

1.2. Sujetos.

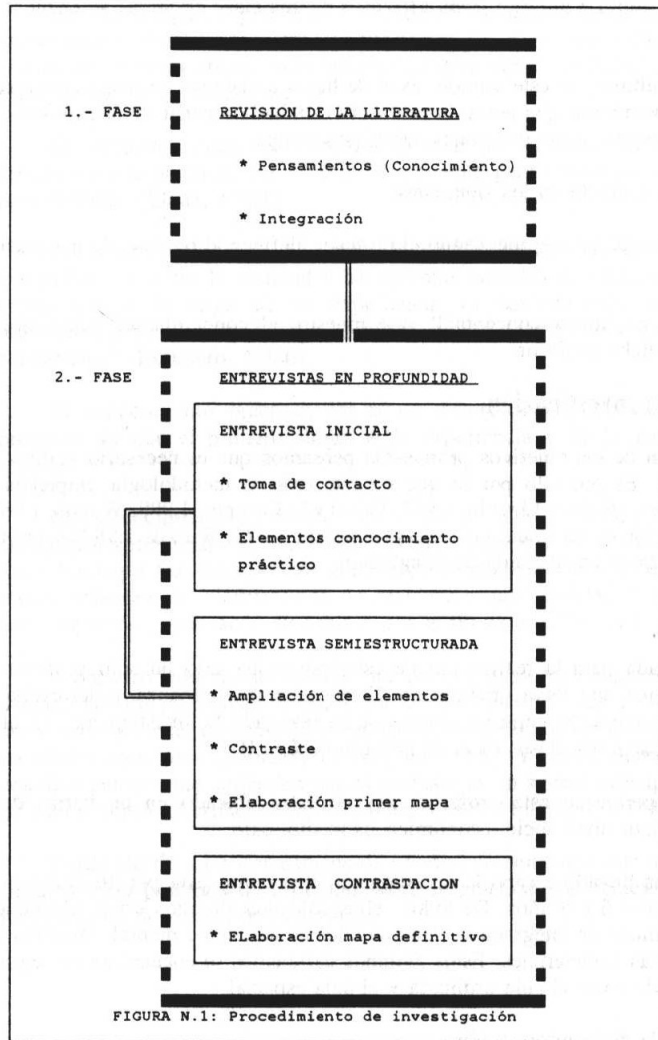
La muestra empleada para la realización de este trabajo ha sido un sólo profesor de Educación General Básica que lleva trabajando 12 años en la enseñanza y desarrolla su actividad desde hace un año en el centro en el que se ha realizado la investigación. El nivel educativo en el que imparte sus clases es el de primero de E.G.B.

El centro al que pertenece esta profesora se encuentra ubicado en un barrio de la provincia de Granada cuyo nivel socio-económico es medio-bajo.

El aula donde se ha llevado a cabo la investigación está compuesta por 16 alumnos de edades comprendidas entre 6 y 8 años. De todos ellos sólo dos alumnos están "declarados oficialmente" como alumnos de integración. Uno de ellos es deficiente mental, mientras que el otro presenta problemas caracteriales. Estos alumnos deficientes se encuentran en régimen de integración combinada entre el aula ordinaria y el aula especial.

Proceso de recogida de la información.

La investigación ha tenido lugar a lo largo del curso académico 1.988-1.989 (Abril y Mayo). Durante este período hemos seguido las siguientes fases (Figural)



Debido a que nos encontramos ante una investigación basada en métodos cualitativos, tanto la fase de recogida de la información como de análisis de los datos se han ido llevando de forma paralela.

En primer lugar iniciamos una aproximación teórica al campo a partir de la revisión de los trabajos e investigaciones llevadas a cabo por los expertos sobre el conocimiento práctico de los mismos, así como de los procesos de integración.

En una segunda fase, realizamos varias entrevistas en profundidad con el objeto de recoger información acerca del conocimiento práctico de esta profesora sobre el proceso de integración, (Sprandley, 1.979). En total han sido cuatro entrevistas las mantenidas con la profesora a lo largo de la investigación. Todas ellas han sido transcritas y sometidas a un posterior análisis de contenido mediante la técnica desarrollada por Bardin (1.986)

Inicialmente se mantuvo una entrevista de contacto con la profesora sin un guión previo. Esta entrevista pretendía extraer información sobre los elementos que componen su conocimiento sobre la integración, así como algunos detalles de tipo anecdótico (Woods, 1.987) que nos permitieran conocer algunas características de la profesora, de su aula y de los alumnos que la componen. Esta entrevista se inició con una breve explicación a la profesora sobre los objetivos y el procedimiento que íbamos a desarrollar durante el trabajo.

Posteriormente, llevamos a cabo una segunda entrevista semiestructurada con la intención de completar algunos aspectos olvidados en el transcurso de la entrevista anterior.

La tercera entrevista mantenida con la profesora tenía por objeto el contraste de los distintos elementos que a partir de las entrevistas realizadas con ella habían sido extraídos y que constituían los conceptos que más tarde iban a deslindar su esquema conceptual sobre la integración. También se llevó a cabo en esta entrevista un primer intento de elaboración de mapa conceptual buscando la posible estructura y relación entre los elementos analizados.

Tras esta entrevista se procedió a elaborar un primer mapa conceptual sobre la integración que fue contrastado por la profesora en la cuarta entrevista. En esta última se modificaron algunos conceptos, así como las relaciones existentes entre ellos.

1.3. Análisis de los datos.

En relación al procedimiento empleado para el análisis de los datos, como se ha dicho anteriormente, las transcripciones de las entrevistas fueron analizadas a partir de un análisis de contenido (Bardin, 1.986).

Para llevar a cabo la representación de los elementos extraídos de dicho análisis utilizamos la técnica empleada por Beyerbach, 1.988, denominada mapa conceptual, aunque en su desarrollo hubimos de introducir algunas modificaciones.

En un primer momento, los elementos que habían sido extraídos de las entrevistas a partir del análisis de contenido fueron escritos en cartulinas y mostrados a la profesora. Su contenido fue explicado haciendo referencias a su propia práctica.

Posteriormente, fueron organizados los conceptos en una estructura jerárquica por parte de la misma profesora, llegando así a la elaboración de categorías y sus subcategorías conceptuales.

Por último, se invitó a la profesora a señalar las posibles interrelaciones existentes entre dichos elementos.

Este proceso tuvo lugar a lo largo de varias sesiones, en las cuales la profesora fue modificando su mapa conceptual hasta que llegamos al mapa definitivo.

2. RESULTADOS DE LA INVESTIGACION.

Los resultados obtenidos nos muestran el mapa conceptual elaborado por una profesora que está inserta en el proceso de integración escolar (Figura 2). En el que se recoge la representación de sus conocimientos acerca de la integración.

En esta figura podemos apreciar ocho grupos de conceptos, que según la profesora definirían la integración escolar. Estos grupos, como podemos apreciar en el gráfico, se encuentran integrados por subgrupos de elementos que globalizan y definen de manera muy aproximada el conocimiento de esta profesora sobre la integración.

Los grupos formados por ella son los siguientes:

El primero de ellos, elementos externos que dificultan la integración surge de la creencia de la profesora de que la incapacidad de llevar a cabo este proceso, en cierta forma, viene determinada por agentes externos a su labor educativa. La sociedad, los padres y la escuela exigen al profesorado unos mínimos que, según esta profesora, son difíciles de conseguir cuando en el aula se encuentran estos alumnos.

Por otro lado, la falta de cooperación y coordinación entre el profesorado hace que estos niños cambien cada año de profesores, lo cual es perjudicial, según la profesora, para estos alumnos que necesitan que se conozca sus características peculiares y los medios más adecuados para satisfacerlas.

De igual modo, la concepción que se posea sobre la función que desempeña la escuela en la sociedad, determina la puesta en práctica o no de la integración.

Otro grupo de conceptos a los que hace mención nuestra profesora, es el formado por los tipos de aulas, compuesto por dos subgrupos: aulas de educación especial y aulas ordinarias. Las primeras albergarían a los alumnos deficientes, mientras que en las aulas ordinarias son educados conjuntamente alumnos que no presentan deficiencias y niños de integración.

Con respecto a las aulas ordinarias el profesor especifica que estas deben reunir una serie de características (homogénea, aprendizaje normal, investigación, elevar conocimientos) para que se lleve a cabo una mejor enseñanza. Igualmente hay que señalar el que haga especial énfasis en el tipo de profesorado que debe entrar en ellas cuando asisten alumnos que presentan problemas (profesor de apoyo, ordinario y especialista en educación especial).

El tipo de deficiencia es un grupo a señalar a la hora de definir la integración, ya que dependiendo de las características del alumno que se integre en el aula ésta se podrá llevar a cabo o no.

En este sentido los tipos de deficiencias señalados son: caracteriales, mentales y sensoriales, siendo los primeros los más difíciles de integrar debido a la inestabilidad de carácter que poseen dichos alumnos, lo cual provoca frecuentes interrupciones en el ritmo de aprendizaje en el aula.

El currículum es otro de los grupos de términos que componen el conocimiento de la profesora sobre la integración. Dicho grupo está compuesto, según ella, por cinco subgrupos: objetivos, actividades, recursos, relación y métodos. En cada uno de estos elementos hace distinciones entre los alumnos de integración y el resto de los sujetos que componen el aula.

Otro grupo de conceptos estaría compuesto por los aspectos internos que la dificultan. Entre ellos, la profesora señala algunos que hacen referencia a los propios sujetos de integración: falta de capacidad del alumno de integración, inestabilidad psíquica, cansancio, aburrimiento, evolución lenta. Asimismo hace referencia a diversos factores relacionados con la dinámica de clase, y que son provocados por los anteriores: falta de tiempo, imposibilidad de dedicación plena a estos alumnos, clima de tensión...

Las soluciones que aporta esta profesora a esta situación conflictiva componen el séptimo grupo de conceptos que analizamos. La realización de actividades de un nivel más bajo al exigido en la educación básica, la asistencia por estos niños sólo a clases especiales, así como la integración a tiempo total de estos sujetos son, entre otras, las posibles soluciones presentadas al proceso integrador que se está llevando en este momento en su aula.

Por último, podemos ver otro grupo de conceptos relacionado con el tipo de centros que deben encargarse de la educación de los niños diferentes.

La profesora señala en este caso los centros integrados y los específicos, dejando estos últimos para aquellos alumnos que presenten deficiencias graves.

3. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES.

A modo de conclusión, el análisis de estos datos referidos al conocimiento que posee la profesora acerca de la integración, y que hemos representado gráficamente nos lleva a afirmar que éste se encuentra estrechamente ligado a su experiencia concreta.

Este hecho queda reflejado en algunas afirmaciones manifestadas por la profesora. En concreto, en las primeras entrevistas la profesora sólo hacía alusión a dos tipos de deficiencias que coinciden con las de su aula. Solamente en la última de las entrevistas incluyó en el mapa conceptual a aquellos alumnos que presentan problemas sensoriales. Asimismo, los factores reseñados como responsables de la falta de integración en su aula (padres, profesores, administración..), pensamos que son extraídos de la experiencia que la profesora tiene en su centro, y en concreto con los profesores que a él pertenecen.

Por otro lado, y en relación con las causas a las que atribuye la falta de integración, consideramos que, tras la reflexión realizada, la profesora aun no ha llevado a cabo un proceso de autocrítica profunda sobre su propia actuación, por lo que, quizás, no llegue a considerar su posible falta de conocimiento teórico sobre el tema u otros problemas de tipo metodológico ligados a su actuación como responsable de que la integración no tenga lugar en su aula.

Otro aspecto a destacar con respecto al conocimiento práctico de esta profesora, es el de la existencia de una cierta contradicción entre los elementos que definen su conocimiento. Nos estamos refiriendo a las soluciones aportadas y su percepción sobre la integración.

Por una parte, reivindica la integración completa como un medio adecuado para que los niños se integren en el aula; mientras que por otra parte señala las aulas especiales como el único lugar donde puede recibir el niño diferente una educación adaptada a sus necesidades.

A partir de estas conclusiones, pensamos que los futuros trabajos que se lleven a cabo dentro de esta línea deben profundizar en el análisis descriptivo de lo que conocen los profesores que están llevando a cabo la integración escolar. En este sentido, se hace necesario:

- Aumentar el número de estudios de caso, variando el contexto y el tiempo, de tal forma que se puedan extraer conclusiones válidas a partir de aspectos, coincidentes o no, que se encuentren en ellos y que nos permitan conocer en mayor grado los procesos de enseñanza-aprendizaje que están teniendo lugar en estas aulas.

BIBLIOGRAFIA.

- BARDIN, L. (1.986): El análisis de contenido. Madrid Akal.
- BEYERBACH, B. (1.988): Developing a technical vocabulary on teacher planning: preservice teacher' concept maps. *Teaching and Teacher Education*.4,4, 339-347.
- BUCHMAN, M. (1.983): The priority of knowledge and understanding in teaching. Published by Institute for Research on Teaching.Michigan.
- CONNELLY, F. y CALNDININ, D. (1.984): Personal practical knowledge at bay street school: ritual, personal philosophy and image, in Halkes, R and Olson, J. (Eds): *Teachers Thinking: A new perspo.* Madrid Akal.
- BEYERBACH, B. (1.988): Developing a technical vocabulary on teacher planning: preservice teacher' concept maps. *Teaching and Teacher Education*.4,4, 339-347.
- BUCHMAN, M. (1.983): The priority of knowledge and understanding in teaching. Published by Institute for Research on Teaching.Michigan.
- CONNELLY, F. y CLANDININ, D. (1.984): Personal practical knowledge at bay street school: ritual, personal philosophy and image, in Halkes, R and Olson, J. (Eds): *Teachers Thinking: A new perspa*

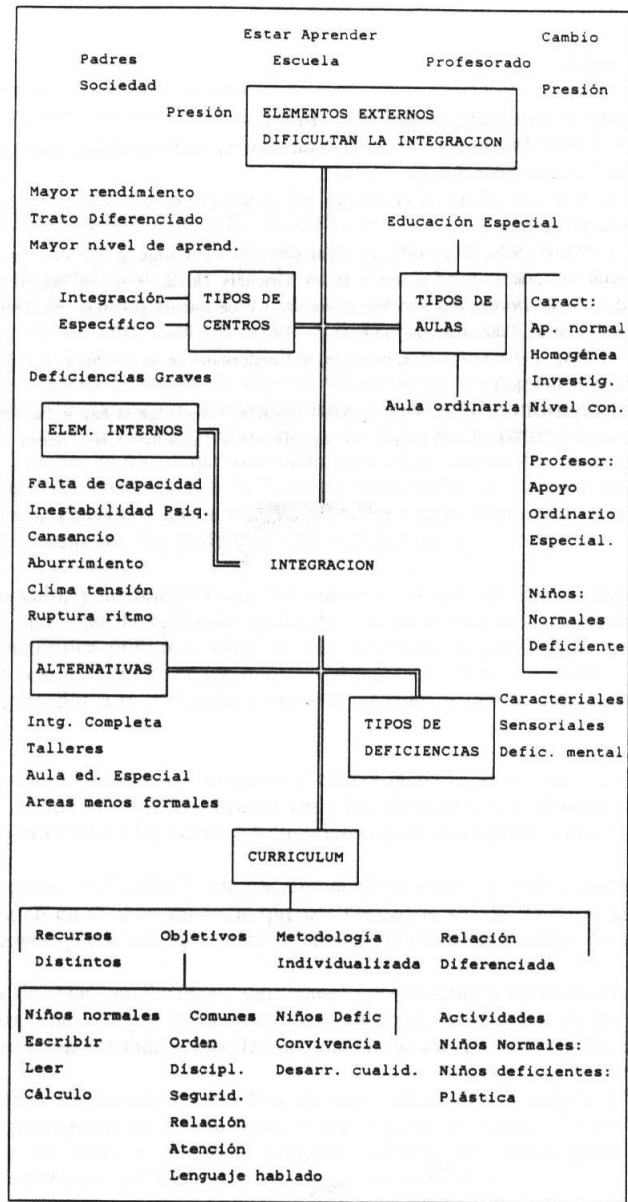


FIGURA N.2: Mapa conceptual del Profesor acerca de la Integración Esc.

PROPUESTA DE UN MODELO ORGANIZATIVO PARA LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ALUMNOS DEFICIENTES.

Angel Barrueco Barrueco
Ascensión Martín Fernández

1. INTRODUCCION.

Uno de los problemas que surgen cuando un sistema educativo decide llevar a la práctica los principios de la "integración de deficientes" es el de definir el modelo de escolarización que ha de seguirse para que los mismos puedan formar parte de la estructura funcional del sistema educativo de un país, región o localidad. Podemos decir que en general existe anuencia en la aceptación de dichos principios como parte constitutiva del modelo de política escolar, lo que hace suponer que las cuestiones derivadas de la aplicación de los mismos son de fácil solución, ya que tradicionalmente se ha considerado que el asumir los conceptos teóricos e ideológicos trae consigo el suprimir las resistencias que la sociedad opone a las propuestas de cambio. Sin embargo, no ocurre así; por ello, y a través de distintos planteamientos, se está tratando de resolver el tema por medio de la elaboración de propuestas y fórmulas que sirvan de guía para la ubicación de los alumnos con necesidades especiales dentro del marco organizativo general y particular de cada sistema y entorno educativo.

Por lo común se admite la singularidad de cada contexto sociológico, pero también se da por hecho que las propuestas teóricas, construidas sobre una base con diferente soporte aplicado, pueden tener un alto grado de funcionalidad si se realizan con tino las necesarias adaptaciones a cada situación concreta. No obstante, la mayor dificultad estriba en los posicionamientos antagónicos que desde distintos estamentos profesionales y administrativos se defienden. ASÍ, es fácil comprobar tanto desde la práctica docente como desde formulaciones teóricas, que se adoptan posturas excluyentes y maximalistas en defensa de opciones que se consideran en sí mismas como única fórmula eficaz que garantiza el éxito y la equidad educativa de los alumnos deficientes. De esta forma comprobamos que la "integración" es aceptada o rechazada con escasa benignidad de miras y planteamientos; son posturas viscerales que nos hacen pensar que los principios de los que antes hablábamos no son enteramente asumidos o se tratan de imponer sin tener presente las singularidades de las técnicas, medios y personas.

Por todo ello, las diferentes opciones pueden derivar, como ya está ocurriendo, en disquisiciones polémicas sobre postulados que teóricamente son bien asumidos, pero mal planteados, lo que "con suma facilidad -como asegura Monereo (1.987) al analizar el estado actual de la integración italiana- puede volverse en contra de aquellos que han antepuesto el entusiasmo ideológico por delante del bagaje tecnológico" (pp. 15), olvidándonos de la investigación y contrastación empíricas, que en último caso darían