

EVALUACIÓN DE LOS EFECTOS DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR EN NIÑOS DEFICIENTES VISUALES

por

Carmen García Pastor

Eduardo García Jiménez

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de F. y CC. de la Educación. Sevilla

Si de alguna manera tuviéramos que caracterizar nuestro trabajo por el objetivo general que hemos tratado de conseguir, debería hacerse diciendo que hemos tratado de «descubrir problemas». Este objetivo general puede quedar matizado a partir de una serie de objetivos emergentes del propio proceso de estudio: 1. Conocer el clima de opinión y las condiciones en que se desarrolla la integración en cada centro (clima institucional). 2. Conocer lo que piensan y hacen los profesores de aula ordinaria; conocer qué tipo de roles desarrollan los profesores itinerantes; determinar el status socio-afectivo del alumno deficiente y su situación dentro de la clase. 3. Estudiar las relaciones existentes entre los diferentes protagonistas de la integración y el clima institucional en el que trabajan; analizar las relaciones existentes entre profesores, entre alumnos y profesores y entre los propios alumnos.

De tener que definir nuestra estrategia de investigación lo haríamos en términos de un diseño etnográfico que se apoya en supuestos derivados del interaccionismo simbólico. Con el fin de estudiar el proceso de integración desde la perspectivas de sus protagonistas hemos diseñado una investigación que presentamos en cuatro estudios complementarios. En ellos se han utilizado, preferentemente, procedimientos de recogida de datos como la observación y la entrevista unidos a una escala de actitudes y a tests sociométricos. Se han realizado análisis de contenido unidos a análisis cuantitativos.

Los resultados de esta investigación subrayan la idea de que el proceso de integración escolar se está viviendo como un *fenómeno extraño a los centros*. Efectivamente, el centro escolar no ha ofrecido, ante esta innovación, una respuesta

organizada y solidaria capaz de hacer frente a problemas. Los diversos protagonistas del proceso de integración han jugado roles diferentes. De una parte, los profesores de aula ordinaria han visto la presencia del niño integrado en sus clases como un *problema añadido* a los que habitualmente encuentran en la práctica de la enseñanza. De otra parte, los profesores itinerantes se conciben a sí mismos como profesores de apoyo al niño deficiente, esta concepción implica una relación muy individualizada con el niño en detrimento de una integración del propio profesor en la vida organizativa del centro o de la clase. Finalmente, hemos podido constatar que no puede abstraerse la idea del alumno integrado, al menos no en correspondencia con la situación de los sujetos que hemos estudiado. Debería hablarse más bien de comportamientos individuales y colectivos que definen situaciones y status socio-afectivos particulares.

1. INTRODUCCIÓN

Si de alguna manera tuviéramos que caracterizar nuestro trabajo por el objetivo general que hemos tratado de conseguir, debería hacerse diciendo que hemos tratado de «descubrir problemas». Tal vez esta expresión sea reveladora no sólo de nuestro posicionamiento etnográfico sino también de la realidad a la que nos hemos enfrentado. Efectivamente, el desarrollo de la integración en nuestro país no puede estudiarse como un programa introducido sistemáticamente en los centros ante el que puede preverse ciertos problemas de adaptación; sino como un fenómeno capaz de provocar vivos debates porque, en términos generales, puede decirse que se plantea como una realidad conflictiva que la Administración ha forzado sin contraprestaciones necesarias.

Una realidad tal es difícil de evaluar, fundamentalmente, porque nos falta conocimiento sobre el tipo de respuesta que cada contexto particular (centro escolar) es capaz de generar ante este fenómeno, que implica cambios importantes en los sistemas de referencia habituales para los profesores (niños a los que enseñan, tipos de programas, de evaluación, etc.). En este sentido, la falta de unos programas, de unas normas, o de unas mínimas líneas de actuación hacen imposible establecer cualquier relación entre una propuesta concreta y su respuesta. Siendo necesario un planteamiento metodológico capaz de detectar problemas que los implicados relacionan con la integración.

2. MARCO TEÓRICO

Como aproximación al planteamiento anterior partimos de dos tópicos bien conocidos en el ámbito de investigaciones sobre integración: modificación de actitudes y adaptación de la enseñanza. Un tercer tópico ha sido introducido en nuestro afán por contextualizar la realidad a estudiar: el clima en el que se desarrolla la integración.

Nosotros hemos elegido en este trabajo el constructo «perspectiva» recogido del trabajo de Tabanick y Zeichner (1986), ellos definieron las «perspectivas» como «una coordinada serie de ideas y acciones que usa una persona para enfrentarse a situaciones problemáticas», estableciendo a continuación la diferencia entre «perspectiva» y «actitud»: «Las perspectivas se diferencian de las actitudes porque incluyen acciones y no meramente disposiciones para actuar».

La actitud de los profesores ante la integración, a pesar de la escasa atención recibida hasta ahora, es considerada como una de las variables claves en el paso de una «filosofía de la segregación» a una «filosofía de la integración» (Bogdan y Biklen, 1982). Si bien podemos imponer la integración mediante leyes de obligado cumplimiento, la forma en que el profesor de aula regular responde a las necesidades de los niños con déficits puede convertirse en una variable mucho más potente a la hora de determinar el éxito de la integración que cualquier esquema administrativo o curricular» (Larrivee y Cook, 1979: 316).

De otra parte, en la base del concepto de «adaptación de la enseñanza» está el reconocimiento de las diferencias individuales, punto esencial de la filosofía integradora. Se entiende que ante las mismas condiciones de aprendizaje, diferentes sujetos se comportarían de diferente manera y obtendrían diferentes resultados (rendimiento). Adaptar la enseñanza significaría conseguir los mismos objetivos con diferentes alumnos, utilizando diferentes procedimientos de enseñanza.

Corno y Snow (1986: 612) señalaban como en las clases pueden observarse un amplio espectro de adaptaciones que el profesor va haciendo, de hecho, los numerosos estudios realizados en las últimas décadas basados en observaciones de clase, han evidenciado los distintos tipos de acciones que realizan con este propósito. Según Shavelson y Stern (1981) estas operaciones dependen del conocimiento que cada profesor tenga. Una importante aportación en esta línea ha sido la de identificar empíricamente diferentes estructuras en la actividad de la vida de la clase en las que pueden resultar relevantes diferentes clases de adaptaciones de la enseñanza y diferentes habilidades de los alumnos (Berliner, 1983). Este hallazgo es particularmente interesante desde el punto de vista de la investigación sobre integración sugiriéndonos la posibilidad de plantear la identificación de determinadas estructuras en la actividad de la vida de la clase más adecuadas para la inclusión de niños con déficits particulares.

Por último, las referencias al contexto son reveladoras de un interés creciente sobre el significado que llegan a adquirir para los profesores determinadas situaciones que pueden resultar problemáticas por los cambios que implican en su forma de actuar. Desde nuestro punto de vista, es en la interacción entre los elementos ambientales y personales como se conforman determinadas «perspectivas» y que por tanto este constructo debe relacionarse con el de «clima» para nuestros propósitos de describir los problemas a los que se enfrentan los profesores (los que ellos entienden como un efecto del proceso de integración). Nosotros nos referimos al «clima institucional» como constructo capaz de englobar dos aspectos que a priori consideramos importantes para el desarrollo de la integración, según aparecen en la

literatura, a saber: las condiciones en las que se desarrolla la integración en un centro determinado y la opinión que de la integración tienen el conjunto de los profesores de ese centro.

3. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación: descubrir problemas relacionados con el desarrollo de la integración, puede quedar matizado a partir de una serie de objetivos más concretos, emergentes del propio proceso de estudio. Son los siguientes:

1. Identificar los significados que cada subcultura atribuye a los procesos de integración escolar: conocer el clima de opinión y las condiciones en que se desarrolla la integración en cada centro (clima institucional).

2. Determinar el papel que el status de cada miembro de una subcultura juega en el proceso de integración: conocer lo que piensan y hacen los profesores de aula ordinaria (PAOs); conocer que tipo de roles desarrollan los profesores itinerantes (PITs) y cómo los desarrollan; determinar el status socio-afectivo del alumno (ALU) deficiente y su situación dentro de la clase (CLA).

3. Evaluar el marco de relaciones presente en cada subcultura: estudiar las relaciones existentes entre los diferentes protagonistas de la integración y el clima institucional en el que trabajan; analizar las relaciones existentes entre profesores (PIT-PAO), entre alumnos y profesores (ALU-PIT, ALU-PAO, PAO-ALUPIT) y entre los propios alumnos (ALU-CLA).

4. MÉTODO

4.1. Muestra

La muestra de nuestro estudio la componen 11 sujetos con déficit visual que se integran en otros tantos centros de Sevilla y su provincia, sus profesores y compañeros de clase, los demás profesores de los centros donde estos alumnos se integran, y los cuatro profesores itinerantes que les prestan apoyo. Estos sujetos fueron seleccionados deliberadamente del conjunto de la población escolar con déficit visual de la provincia de Sevilla, en base a criterios como: participación en procesos de integración a nivel de EGB, grado de déficit visual y tipo de apoyo recibido.

4.2. Diseño

De tener que definir nuestra estrategia de investigación lo haríamos en términos de un diseño etnográfico que se apoya en supuestos derivados del interaccionismo simbólico. Con el fin de estudiar el proceso de integración desde la perspectivas de

sus protagonistas hemos diseñado una investigación que, para su mejor comprensión, presentamos en cuatro estudios complementarios: El análisis del clima institucional; Las perspectivas de los profesores de aula ordinaria ante la integración; Las perspectivas de los profesores itinerantes ante la integración; y, el status socioafectivo y la situación de los alumnos integrados.

Estos estudios se han realizado simultáneamente, habiéndose utilizado una estrategia común en la recogida y el análisis de los datos. De hecho, el mismo diseño en cuatro estudios y sus objetivos se han ido definiendo en el proceso de investigación como una necesidad emergente a partir de un conocimiento progresivo de la naturaleza de la realidad que pretendíamos estudiar.

El trabajo de campo se ha extendido durante los meses de diciembre de 1987 a junio de 1988. Nuestros observadores han trabajado en los centros una jornada escolar cada semana, haciendo un seguimiento continuo de la clase donde se integraba el niño con déficit visual. Su misión era observar y entrevistar no sólo al profesor de este aula, sino a toda aquella persona que pudiera aportar información de interés. Estos observadores fueron entrenados previamente en procedimientos como la observación participante y la entrevista en profundidad (García Jiménez, 1988).

La observación participante y la entrevista semiestructurada se han considerado procedimientos claves en la recogida de información sobre las perspectivas de los profesores de aula ordinaria y de los profesores itinerantes, y en la identificación de las condiciones de los centros. Ante la imposibilidad de entrevistar a todos los profesores de los centros, decidimos administrar la «Escala de Actitudes hacia la Integración» (Larrivee y Cook, 1979); y, para obtener información sobre las percepciones de los niños de la clase integrada sobre su compañero con déficit visual, aplicamos un test sociométrico. Estos procedimientos, junto con las estrategias de análisis utilizadas en cada caso, aparecen recogidas en la Figura 1.

PROTAGONISTAS	RECOGIDA DE DATOS	ANÁLISIS DE DATOS
El Centro	* Entrevista semiestructurada.	* Análisis del contenido de las entrevistas.
	* «Escala de Actitudes de los profesores hacia la integración».	* Validación. Estudio descriptivo en base a factores.
		* Relación entre opiniones y variables institucionales (V de Cramer, Lambda).
PAO/PIT	* Observación.	* Opiniones y variables institucionales (t, ANOVA).
	* Entrevista.	* Análisis de contenido.
ALU	* Observación.	* Análisis de contenido.
	* Test sociométrico.	* Sociogramas.

FIGURA 1. PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS.

4. RESULTADOS

Los resultados de esta investigación subrayan la idea de que el proceso de integración escolar se está viviendo como un *fenómeno extraño a los centros*. Efectivamente, el centro escolar no ha ofrecido, ante esta innovación, una respuesta organizada y solidaria capaz de hacer frente a problemas instruccionales, de infraestructura, de carencia de personal especializado, etc. Más bien ha dado la imagen de un lugar donde el compromiso social se eluda no siendo problema de nadie lo que era un problema de todos. Si bien, hemos de señalar que este nivel de respuesta no sido el mismo en todos los centros. Así, mientras en unos centros se han asumido los problemas, en otros, los problemas específicos de la integración se han sumado a los ya existentes de índole diversa, creando entre los profesores una disposición contraria a la filosofía y la práctica de la integración.

Los diversos protagonistas del proceso de integración han jugado roles diferentes. De una parte, los profesores de aula ordinaria han visto la presencia del niño integrado en sus clases como un *problema añadido* a los que habitualmente encuentran en la práctica de la enseñanza. Este es un hallazgo interesante que explicaría, de algún modo, no sólo la distancia existente entre la teoría y la práctica de la integración sino también lo que subyace a una expresión muy común entre estos profesores:

«*Integración sí, pero no en mi clase*». Para los profesores de aula la integración no ha supuesto un cambio en su forma habitual de enseñar; aquellos que desarrollan estrategias de adaptación a la enseñanza son los mismos que conocen y aplican estas estrategias en sus clases, independientemente de la situación de integración.

De otra parte, los profesores itinerantes se conciben a sí mismos como profesores de apoyo al niño deficiente, esta concepción implica una relación muy individualizada con el niño en detrimento de una integración del propio profesor en la vida organizativa del centro o de la clase. De hecho, sus estrategias de adaptación de la enseñanza siguen un modelo individualizado que no es aceptado por los demás alumnos de la clase ni por el profesor de aula. Es decir, se está corriendo el riesgo de institucionalizar esta independencia del profesor itinerante del contexto escolar en el que trabaja centrando exclusivamente sus roles en una *intervención especializada*. Estas peculiaridades creemos que están en la base de problemas de responsabilidad profesional que se materializan en conflictos frecuentes con los profesores de aula. Desde nuestro punto de vista, esta relación se endurece institucionalmente porque estos profesores se ven el uno al otro no en lo que tienen de común (es decir como profesores), sino desde el rol institucional que cada uno desempeña.

Finalmente, en relación con el alumno, hemos podido constatar que no puede abstraerse la idea del alumno integrado, al menos no en correspondencia con la situación de los sujetos concretos con los que hemos trabajado. Debería hablarse más bien de comportamientos individuales y colectivos que definen situaciones y status socio-afectivos particulares.