

# Formar para integrar o integrar para formar

*POR*

*Nuria ILLÁN ROMEU*

*Universidad de Murcia*

*Gloria PÉREZ DE MAYORGA*

*M<sup>a</sup> Luisa ALEMÁN LAORDEN*

## INTRODUCCIÓN

Es un tópico decir que cualquier proceso de cambio educativo conlleva, necesariamente, a un proceso previo y/o en paralelo de preparación-formación por parte de quienes tienen la responsabilidad última de llevarlo a la práctica. En este sentido, las teorías actuales sobre cambio educativo nos informan del papel que ejercen los profesores en la realización del cambio en la escuela y en sus aulas. Puede decirse que gran parte de la credibilidad de cualquier intento de cambio y mejora educativa está en función del modo en que en la misma se defina y se desarrolle el profesorado y, consiguientemente, su formación. Como muy bien apunta ESCUDERO (1988), los proyectos de cambio educativo y la formación de los profesores representan dos caras de una misma realidad.

Si bien esto es así, después de seis años de puesta en marcha del Plan Experimental de Integración, no podemos decir que en nuestro país exista un plan de formación para aquellos profesionales que, de forma voluntaria o por una decisión administrativa, se encuentran hoy enfrentados a la difícil tarea que propone la integración.

Por el contrario, la diversidad de propuestas formativas que han ido surgiendo en estos

años, si de algo pueden calificarse son de inconexas y escasamente elaboradas. Propuestas, además, que obedecen a un modo particular de entender el cambio educativo, más como un producto que como un proceso y, a un modo particular de entender la integración, más como una cuestión técnica circunscrita al alumno etiquetado de «integración», que como una cuestión altamente compleja en la que se aglutinan factores sociales, políticos y organizativos que influyen y constriñen a la escuela en la búsqueda de alternativas capaces de proporcionar una educación eficaz para todos sus alumnos.

El propio desarrollo de la integración escolar da muestras continuas del desfase existente entre el terreno de las intenciones y el terreno de los hechos y/o actuaciones prácticas. Cabe preguntarnos por cuanto tiempo será mantenida esta situación por parte de quienes tienen la responsabilidad de, no sólo decretar los cambios, sino de facilitar los mismos en la práctica. Entre tanto, quizá valga la pena empezar a conocer como afecta al profesor y a su formación el hecho de estar implicado en un proceso integrador.

El trabajo que presentamos representa un intento por conocer la opinión que un grupo de docentes sostienen respecto a las actividades y propuestas formativas que han ido produciéndose en sus respectivos centros a raíz de su adscripción al Proyecto de integración escolar. Consideramos que sólo así seremos capaces de ir construyendo un cuerpo de conocimientos basado en la propia realidad integradora, que contribuya a la adaptación de demandas formativas arraigadas en nuestro propio recorrido y praxis integradora.

## **FORMACIÓN DEL PROFESOR E INTEGRACIÓN ESCOLAR: ENFOQUES Y TENDENCIAS**

Dos son los enfoques dominantes sobre la formación de profesores de integración. El denominado enfoque categórico o tradicional y el enfoque no categórico o polivalente.

Desde el enfoque categórico se asume que la formación de los profesores debe orientarse hacia las distintas categorías de excepcionalidad. Presupuestos que conducen a la incorporación de los contenidos tradicionales de la educación especial en los currícula de formación del profesor regular; tendencia que ha contribuido a perpetuar la figura del especialista en educación especial.

Este enfoque, a pesar de las críticas continuas a las que se ve sometido, es el más empleado a la hora de satisfacer las necesidades de formación de cara a la integración. Críticas que se centran en la disfuncionalidad que el mismo origina en la formación del docente, desde el momento en que se enfatiza la idea de que la educación especial posee una metodología también especial, separada, y que sólo puede ser aplicada a sujetos es-

peciales. Además, este énfasis en lo especial contribuye a perpetuar el uso de etiquetas, y a considerar el déficit del alumno como único referente a la hora de elaborar un programa educativo.

Frente a esta concepción tradicional ha ido desarrollándose otra bien distinta, la denominada como no categórica o polivalente. Desde este enfoque se pasa a considerar la pluralidad de categorías y características presentes en un proceso de integración, focalizando además su atención en las necesidades individuales del alumno y no en su condición deficitaria.

Los programas de formación desarrollados bajo este enfoque tratan de desarrollar en los profesores, las habilidades, destrezas y competencias específicas consideradas críticas para el desarrollo de un programa de integración escolar. Desde este presupuesto han venido desarrollándose una serie de estudios para averiguar las destrezas y competencias que debe poseer un profesor implicado en un programa integrador.

A continuación ofrecemos un resumen en el que se recogen los resultados más relevantes aportados por estos trabajos:

- REDDEN y BLACKHURST (1978)
  - Desarrollo de estrategias de orientación.
  - Evaluación de necesidades y objetivos contextuales.
  - Desarrollo de estrategias de planificación y evaluación.
  - Desarrollo de estrategias de enseñanza.
  - Utilización de recursos.
- REYNOLDS y otros (1980)
  - Desarrollo del currículum.
  - Entrenamiento de enseñanzas básicas.
  - Organización y gestión de clase.
  - Comunicación relación docente-padres y niños.
  - Características y diagnóstico de «excepcionales».
  - Enseñanza individualizada.
  - Valores profesionales.
- CENTER y OBRINGER (1986)
  - Apoyo a los padres.
  - Desarrollo del lenguaje y métodos de lectura.
  - Técnicas de modificación de conducta.
  - Diagnóstico escolar.
  - Educación individualizada.
  - Orientación vocacional.
- BOWMAN (1986)
  - Entrenamiento en métodos individuales.
  - Formación en ayuda y consejo a padres.
  - Desarrollo del apoyo de compañeros.

- Organización de la clase.
- Entrenamiento en equipos y medios.
- Informe WARNOCK (1986)
  - Conocimiento de servicios de educación especial.
  - Desarrollo de observación del aprendizaje y comportamiento.
- BYFORD (1979)
  - Identificación de déficits específicos.
  - Destrezas en diagnóstico.
  - Destrezas en terapéutica.
  - Destrezas en instrucción individualizada.
  - Selección de materiales.
  - Destrezas en modificación de conducta.

En líneas generales podríamos decir que ambos enfoques, categórico y no categórico, vienen a representar propuestas formativas que tratan de incorporar en los currículos de formación cara a la integración, contenidos propios de la educación especial; bien en un sentido estricto por déficits, como en el caso del enfoque categórico, o bien, tratando de elicitar qué competencias y/o habilidades son necesarias para el profesor que debe atender a las demandas educativas de los alumnos llamados de «integración».

Este énfasis excesivo en lo especial, no está contribuyendo más que a dificultar la auténtica comprensión de la integración y, como consecuencia, a perpetuar de facto la duplicidad de sistemas educativos. Más aún, si consideramos que una buena parte de los conflictos que hoy tiene planteada la integración se centran en las relaciones profesionales entre profesores regulares y profesores especiales, desde el momento en que ambos grupos parten de modelos de formación bien distintos.

Conflictos y disonancias que como sugiere GLATTHORN (1990), se relacionan con: A) El papel que deben desempeñar los profesores de educación especial en el proceso integrador. (DUGOGG, IVES, SHOTEL, 1985). B) el modo en que ambos grupos de profesionales caracterizan el proceso de enseñanza/aprendizaje. C) las dificultades de entendimiento procedentes del empleo de códigos de comunicación diferentes, STAMM (1980) y LITTE (1982). D) las confusiones generadas en el alumno de «integración» por el empleo de métodos y materiales incompatibles, KIMBROUGH (1981).

Como muy bien apunta PUGACH (1984, 1988), las propuestas de formación orientadas a procesos de integración deberían partir de la creencia de que la principal necesidad formativa que implica la integración, no proviene de la educación especial. Por el contrario, la formación de los profesores debería articularse bajo la lógica de la diversidad y la heterogeneidad, desde el momento en que la introducción de la integración en las aulas

dibuja un panorama bien distinto. El profesor, se sitúa ante una nueva realidad, en la que la diversidad se constituye en la nota predominante, por ello resulta poco acertado seguir ofreciendo un tipo de formación que refuerza la idea de que el aula, los sujetos que en ella se encuentran, pueden ser divididos en grupos homogéneos.

Otra fuente de crítica relacionada con los modelos de formación más tradicionales, tiene que ver con su propia estructura organizativa y temporal. Se trata de cursos planteados por instancias externas a la institución escolar, con contenidos perfectamente delimitados que contemplan aquello que otras personas diferentes a los profesores, creen que deben saber.

Además, estos cursos suelen quedar circunscritos a un espacio temporal muy delimitado, todo lo cual provoca una cierta disfuncionalidad entre las necesidades formativas recogidas en el transcurso de lo cotidiano y el carácter externo y puntual de estos modelos formativos tradicionales.

Frente a esta tendencia, aún hoy fuertemente arraigada en nuestro contexto particular, surgen cada vez con mayor fuerza propuestas formativas que tratan de vincular la formación y perfeccionamiento de los profesores a las necesidades surgidas de la práctica bajo contextos y culturas institucionales singulares.

Propuestas que conectan con movimientos como la formación centrada en la escuela, la investigación acción, el análisis institucional o los desarrollos más recientes en torno al desarrollo organizativo. (PAUL y TURNBULL, 1977, ESCUDERO, 1990, AINSCOW, 1991...).

Surgen así, proyectos de trabajo desde los cuales se considera a la escuela como lugar de resolución de problemas educativos y, a los profesores, como prácticos reflexivos. Se aboga por estrategias de trabajo que promuevan procesos de autoformación en un clima de colaboración y cooperación profesional.

Considerar la escuela como un lugar de resolución de problemas significa que las dificultades que en ella van surgiendo se constituyen en una magnífica oportunidad para aprender. Aprendizaje entendido como un proceso en el que tanto alumnos como profesores se comprometen cooperativamente en una tarea común.

En una escuela que se organiza cooperativamente, en oposición a las que lo hacen de forma individual o competitiva (JOHNSON, 1989), los profesores encuentran un beneficio mutuo desde el momento en que el conocimiento individual se pone a disposición del grupo, generando así actitudes positivas para el desarrollo profesional. En esta línea AINSCOW (1991) argumenta que una estructura claramente cooperativa de la escuela se constituye en el requisito indispensable para conseguir una escuela eficaz para todos sus alumnos.

Resituar al profesor dentro de un proceso de formación como práctico reflexivo representa una orientación muy distinta a la tradicional. Desde este enfoque se trataría de con-

seguir que los profesores aprendiesen de su propia experiencia adoptando una actitud crítica y reflexiva. Se reconoce, además, la incidencia que ejerce el componente inarticulado de la práctica que hace que el aprendizaje se desarrolle mucho más intuitivamente. Consecuentemente se tiende a que los profesores analicen, reflejen y reflexionen sobre sus propias clases. En definitiva, el argumento constitutivo sería el interés por promover propuestas formativas que animen a los profesores a adoptar una posición responsable acerca de su propio aprendizaje profesional.

No obstante, el intento de establecer la cultura de colaboración en los centros como base para una escuela eficaz para todos, no se encuentra exenta de dificultades tal y como sugiere AINSCOW. Uno de sus principales peligros, alude a la noción de «grupo de pensamiento» (JANIS, 1982), que incluye un recorrido psicológico hacia la búsqueda de consenso que implica básicamente suprimir el desacuerdo y encontrar otras alternativas que sean adoptadas en grupo. Todo ello puede conducir a los miembros del grupo a magnificar el poder del mismo sobre la individualidad de las personas, tendiendo a la uniformidad.

Siguiendo con la línea argumentativa de JANIS, este recorrido psicológico hacia la búsqueda de consenso podría llegar a configurar un proceso de toma de decisiones que incluiría seis rasgos: A) un estudio incompleto de alternativas. B) un estudio incompleto de los objetivos. C) dificultades para examinar los riesgos de la selección. D) dificultades para retomar las alternativas rechazadas. E) disponer de poca información. F) sesgo selectivo en el procesamiento de la información.

Éstos y otros síntomas deberían ser considerados inconsistentes con la idea de una escuela que se encuentra en un proceso de resolución de problemas, que anima a los profesores a tener un pensamiento reflexivo. Toda esta reflexión nos conduce a considerar la necesidad de potenciar reformas de colaboración que respeten la necesidad de poseer un pensamiento independiente y una creatividad en todos sus miembros.

## EL ESTUDIO

Presentamos un trabajo que aspira, fundamentalmente, a constituirse en un acercamiento a la realidad integradora capaz de generar un tipo de conocimiento fuertemente ligado a la práctica. Nuestro ámbito de interés se ha focalizado en un aspecto muy concreto, el referido a las dinámicas y propuestas formativas surgidas en los centros ordinarios como consecuencia de su participación en el proceso integrador, tal y como lo sienten, perciben y valoran un grupo de profesores.

La muestra de nuestro estudio la conforman los profesores tutores de los centros de

integración correspondientes al municipio de Murcia y pedanías. El nº total de profesores ha sido de 70, cuya acción educativa se desarrolla desde el nivel de preescolar hasta el ciclo superior.

El propio carácter exploratorio de nuestro estudio, hizo que optásemos por el cuestionario como instrumento para la obtención de la información requerida. El cuestionario consta de 27 ítems de los cuales 19 corresponden a preguntas de tipo cerrado, 3 de tipo abierto y 5 de tipo mixto, lo que permite efectuar una valoración tanto cualitativa como cuantitativa.

Los cuestionarios fueron distribuidos por personal del equipo investigador a los centros de integración, los cuales fueron previamente informados de los objetivos y finalidades del estudio. Tras un período que osciló entre quince y veinte días, se procedió a la recogida personal de los cuestionarios, a partir de la cual obtuvimos información de ocho de los doce centros de integración pertenecientes al municipio de Murcia y pedanías.

### **Análisis de los resultados**

Las cuestiones incluidas en el cuestionario (27), fueron distribuidas para su análisis, en razón de la temática explorada, en torno a seis categorías:

A) Identificación de los centros; B) Identificación de los profesores; C) Actividades realizadas a nivel de centro para el desarrollo de la integración; D) Formación del profesor relacionada con el proceso de integración escolar; E) Propuestas para la formación; F) Situación personal.

A continuación pasamos a describir la información más relevante obtenida para cada una de las categorías de análisis antes mencionadas.

Por lo que respecta al apartado dedicado a la *identificación de los centros*, decir que en la mayor parte de ellos se acogen a alumnos agrupados bajo diferentes categorías de excepcionalidad, dato que repercute indudablemente, en las necesidades formativas de los docentes.

De los ocho centros participantes en nuestro estudio, cinco se adscriben al programa de integración de forma voluntaria y, los tres restantes se incorporan como consecuencia de una decisión administrativa.

Esta situación se origina básicamente por la necesidad de ubicar a los alumnos en centros cercanos a su lugar de vivienda, tratando de favorecer con ello su integración plena no sólo a nivel escolar, sino también a nivel social en la comunidad a la que pertenecen. Sin olvidar, además, que con la puesta en marcha de la reforma del sistema educativo no tendría cabida hablar ya de centro de integración desde el momento en que con la misma se aspira a eliminar la duplicidad de sistemas educativos.

Las cuestiones relativas a la *identificación de los profesores* (2<sup>a</sup> categoría de análisis), trataron de obtener información relativa al tipo de información que los profesores poseían, tanto en el ámbito general como especial y, conocer su experiencia educativa previa con los alumnos denominados como con necesidades educativas especiales.

Nos situamos ante un grupo de docentes (88,57 %), en cuyos currículos formativos no se hacía ninguna referencia a planteamientos didácticos capaces de adaptarse a situaciones educativas diversas. Este dato, no debe extrañarnos dado que su opción formativa iba dirigida a un docente que debía educar a sujetos «normales», el ámbito de lo «especial» se le reservaba al especialista en educación especial. División de profesionales que responde y es reflejo de una concepción eminentemente segregadora. No obstante, y a pesar de esa dificultad inherente de nuestros profesores de no poseer una formación inicial acorde a lo que ahora se les está demandando, observamos que en general (55,72 %), si han tenido ocasión de trabajar con alumnos de necesidades educativas especiales; y lo que es más importante, esta experiencia ha tenido lugar en contextos de aula regular (38,77 %).

Un dato relevante a destacar sería el porcentaje (45,62 %) de profesores que no contestan a esta cuestión. De lo que se desprende que un número significativo se encuentran implicados en un proceso de integración escolar sin haber tenido un contacto previo con alumnos de necesidades educativas especiales, con todo lo que ello implica para su acción educativa.

La ausencia de una formación inicial y de experiencias de trabajo con sujetos de N.E.E., nos sitúan ante un panorama un tanto preocupante. Sobre todo, si tenemos en cuenta, que tal y como está planteada la integración escolar en España el peso fundamental y la responsabilidad del desarrollo de la misma recae directamente sobre el tutor, el cual se sitúa, la mayor parte de las ocasiones, en solitario ante el reto de tener que adaptar su dinámica de enseñanza para poder dar respuesta no sólo a la propia diversidad de sus alumnos «normales», sino, y esto es lo más importante, a las necesidades educativas planteadas por los alumnos de integración.

Consideramos, que éste ha sido un aspecto un tanto descuidado por la Administración, sobre todo por los efectos negativos que ejerce el desconocimiento en los docentes, que les conduce a tener una actitud negativa ante la integración. Estudios realizados sobre esta temática (NADER, 1984; ILLÁN, 1989), muestran que los docentes consideran que su falta de conocimientos y/o habilidad para trabajar con alumnos especiales se constituye en uno de los mayores obstáculos para aceptar y para poner en práctica los principios integradores y que, al mismo tiempo, les hace exhibir actitudes negativas, no tanto hacia la filosofía integradora cuanto a las implicaciones que la misma podría tener en su práctica educativa.

Más aún, la ausencia de conocimiento va a provocar en los docentes la emergencia de sentimientos de ansiedad, por la carencia de habilidades que le faciliten adaptarse a las ne-

cesidades educativas de los alumnos integrados, e imposición, al sentirse engañados al ver que están obligados a atender a un tipo de alumnos para los que no han sido preparados adecuadamente. Resultados que fueron ampliamente corroborados en el estudio efectuado por ILLÁN, 1987, en un grupo de docentes que se adscribieron al plan experimental de integración durante el primer año de su puesta en marcha en la Región de Murcia, España.

Dedicamos las cuestiones agrupadas en la *tercera categoría de análisis*, a explorar el tipo de *actividades—formativas o no— que la puesta en marcha de la integración escolar había desencadenado en los centros* con objeto de facilitar su desarrollo. Así mismo, nos interesó conocer la contribución de la misma a la hora de poder operativizar mejor la integración en las aulas y centros y, la opinión de los docentes respecto a la utilidad de las actividades.

A la luz de los datos obtenidos vemos que las actividades desarrolladas en los centros tienen que ver con: A) contacto con padres; B) coordinación entre profesores; C) asistencia a cursos de formación sobre integración.

La propia descripción que los docentes efectúan de las actividades antes mencionadas nos permite inferir que éstas han respondido más a una adopción ideológica y de aceptación del plan que a acciones sistemáticas orientadas al establecimiento de estrategias organizativas y didácticas facilitadoras de una educación acorde a la diversidad.

Las actividades mantenidas en los centros tal y como nos lo indican los profesores han sido: *el contacto con los padres* (60 %), y *la coordinación entre profesores* (58,57 %). Las razones que en opinión de los profesores justifican el mantenimiento de estas actividades, tienen que ver con aspectos muy ligados a su práctica y con la necesidad de aportar soluciones a las dificultades que «día a día» surgen en el transcurso del proceso integrador, tal y como muestran algunas de las afirmaciones expuestas que a continuación transcribimos de manera textual:

- «Los padres tienen que estar motivados y conocer que hacemos en el centro».
- «Las reuniones con los padres nos ayudan a que por lo menos no rechacen la experiencia».
- «Con las reuniones de trabajo intentamos ponernos de acuerdo sobre, qué hacer cuando un niño tiene problemas».
- «Las reuniones de trabajo nos ayudan a mantener una relación con el profesor de apoyo y los miembros del equipo».
- «El trabajo y la coordinación es importante para que cada uno no vaya por su lado».

A la luz de lo dicho hasta ahora, vemos, que, en ningún caso, estas actividades se plantean como formando parte de un proceso de planificación más amplio, que conduzca progresivamente a conseguir en la práctica lo que en teoría se conoce como «una escuela

abierta a la diversidad». No obstante, somos conscientes de que para que esto se pueda alcanzar en la realidad, la Administración debería de haber contemplado unos períodos previos de preparación para el cambio. Entendemos que la integración escolar es un cambio educativo multidimensional, que abarca aspectos organizativos, curriculares, profesionales —delimitación de roles, de funciones—, y como tal cambio educativo, debería haberse previsto un tiempo dedicado a la preparación del mismo.

*La formación de los profesores* relacionados con el proceso de integración escolar ha sido otro de los aspectos contemplados en nuestro trabajo. Centramos nuestra atención en la formación que se ofrece a los profesores al inicio y a lo largo del desarrollo de la integración. Hemos explorado esta cuestión desde una doble perspectiva; por una parte, la formación ofrecida desde la propia Administración y por otra, las actividades de formación que hubieran podido surgir desde los propios centros.

El primer dato que llama nuestra atención es el alto porcentaje de profesores (51,43 %) que manifiestan no haber recibido ningún tipo de formación específica al entrar a formar parte del proceso de integración. No obstante, este dato debe ser interpretado con cierta cautela, sobre todo si tenemos en cuenta que en todos los centros se ha dedicado un período de formación por parte de la Administración. Cabe pensar que los profesores que responden negativamente, forman parte del grupo que se incorpora a los centros con posterioridad al inicio de la experiencia de integración.

Consideramos que dada la importancia que tiene para el buen desarrollo de la integración, el hecho que el profesor posea una adecuada información-formación con respecto a la misma, la administración debería haber articulado algún mecanismo que asegurase al nuevo profesor su adecuada incorporación al programa.

Según la información aportada por los profesores, los cursos impartidos se configuraron en torno a los siguientes tópicos: —aspectos teóricos y legislativos de la integración escolar; —definición y características de los diferentes tipos de déficits; —tratamiento de la diversidad en un centro regular.

Es importante destacar el carácter eminentemente teórico de estas sesiones, en las que no se contempla la práctica ni la continuidad que este tipo de formación debe tener. En general, los profesores tienden a manifestar que este tipo de formación no es la adecuada. Entre los motivos señalados cabe destacar:

- «No fue suficientemente extenso».
- «Solamente ha servido para mentalizar sobre el problema».
- «Ha sido muy teórico».
- «No nos dice lo que tenemos que hacer en la práctica».
- «Faltan métodos de diagnóstico y de apoyos prácticos».

En líneas generales, esta formación eminentemente teórica que, en la mayor parte de los docentes genera una valoración negativa, merece por nuestra parte un comentario adicional. Consideramos que de cara al futuro sobre el supuesto de la mejora de su desarrollo como objetivo de la política de integración, habrían de potenciarse propuestas formativas vinculadas a la práctica y desarrolladas en el propio contexto en el que ésta se produce.

Junto a estas propuestas externas a la escuela, intentamos averiguar si en los centros de integración se habían realizado actividades de formación por iniciativa propia y en que habían consistido.

En este sentido, se observa que, en general, el proyecto ha desencadenado en los centros la realización de diversas actividades orientadas a la formación que responden a las modalidades siguientes:

- Intercambio de experiencias con otros colegas en jornadas, congresos, seminarios y encuentros (48,25 %).
- Formación de grupos de trabajo respaldados por instancias externas (38,57 %).
- Asistencia a cursos y seminarios relacionados con el tema (35,71 %).
- Intercambio de experiencias con otros colegas de manera autónoma (22,85 %).
- Formación de un grupo de trabajo con funcionamiento autónomo (18,57 %).

Podemos apreciar que la participación de los profesores en la experiencia de integración ha desencadenado una serie de actividades de perfeccionamiento. Éste es un dato importante a considerar que muestra el interés y voluntad de este grupo de profesores por satisfacer sus necesidades de formación a través de diversas alternativas.

Las valoraciones emitidas por los profesores respecto a las actividades de formación realizadas en sus centros suelen ser más positivas, así consideran que:

- «Aportan conocimientos sobre el tema».
- «Dan seguridad».
- «Son útiles para autoevaluar nuestro trabajo y corregir los fallos que se cometen».
- «Ayudan a conseguir una actitud positiva hacia la integración».
- «Aportan conocimientos para saber tratar a los niños de integración».

En nuestra categoría de análisis —*propuestas para la formación*— incluimos dos cuestiones a través de las cuales pretendíamos conocer la opinión de los profesores en relación a como ellos consideraban que debería abordarse su formación y quien debería asumir esa responsabilidad.

Un porcentaje elevado de profesores que respondieron a la primera cuestión (45,73 %), manifestó que su formación/perfeccionamiento debería abordarse con la realización de cursos eminentemente prácticos. No obstante, las propuestas emitidas por los profesores

nos remiten a esquemas de formación tradicional que han sido valoradas por ellos mismos como insuficientes y desconectadas de su práctica docente.

Además, observamos que la mayoría de los profesores (81,45 %) otorgan la máxima responsabilidad de su formación a la Administración.

Por último dedicamos un apartado a averiguar *cómo se sienten los profesores* en relación a su participación en el programa de integración. Intentamos que los profesores manifestaran su sentir y preocupación en relación con el proyecto así como los logros más importantes conseguidos hasta el momento.

El análisis de los resultados nos muestra que, en general, la situación de los profesores es positiva, ya que manifiestan sentirse satisfechos, ilusionados, apoyados, con expectativas de éxito, dispuestos a perfeccionarse e interesados en la experiencia.

Por otra parte los profesores encuestados manifiestan que el logro fundamental de la integración lo constituye el buen nivel de adaptación social de los alumnos de integración al centro.

Llama la atención que los profesores no especifiquen ningún logro relacionado con el rendimiento académico de estos alumnos.

Centrándonos ahora en los problemas que la integración está planteando a los profesores, mencionar en primer lugar, las dificultades que los alumnos integrados experimentan frente a las exigencias planteadas por un currículum regular. Junto a esto, y a consecuencia de lo dicho anteriormente, los profesores centran su preocupación a la hora de plantearse la promoción educativa de estos alumnos.

A este respecto, podríamos decir que es en relación a esta temática, donde los profesores comienzan a sentir y/o manifestar sus mayores ansiedades y frustraciones. Es decir, comienzan a plantearse los límites de la integración desde el momento en que los alumnos no pueden seguir el ritmo de aprendizaje impuesto en el aula regular. Va a ser esto precisamente la fuente de donde surgen los mayores problemas y resistencias de los docentes, fundamentalmente en los niveles superiores de enseñanza.

Estudios realizados sobre la actitud positiva o negativa de los docentes hacia la integración (GICLING y THEOBALD, 1975; KEOGH y LEVITT, 1976; MACMILLAN, JONES y MEYER, 1976; LARRIVEE y COOK, 1979; ENOCH, 1979; STEPHEN y BRAUM, 1980), muestran que las actitudes negativas hacia ésta se encuentran con mayor frecuencia en los docentes de ciclo superior, debido a que ellos valoran sobremanera el rendimiento académico de los alumnos.

Otro de los problemas indicados por los profesores tiene que ver con la falta de recursos humanos, entendiendo como recurso humano la presencia de especialistas en educación especial, como es el caso de los profesores de apoyo, logopedas, miembros del equipo

multiprofesional que contribuyan a la búsqueda de soluciones y alternativas a los problemas que se les plantean día a día. Esta situación ha sido analizada en una serie de trabajos en los que se ha comprobado que la ausencia de apoyo directo al profesor tutor en el transcurso del proceso integrador, y no de manera puntual, genera en éste una actitud negativa hacia la integración. La ausencia de apoyo y formación hace que su acción educativa orientada a los alumnos integrados tenga un éxito escaso lo que les conduce a que tengan en un futuro una menor disponibilidad a la hora de participar en experiencias educativas en las que se contemple la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

## CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

El objetivo fundamental que nos planteamos en la realización de nuestro estudio, fue el de averiguar la opinión de los docentes pertenecientes a centros de integración, poseían en relación al tipo de información-formación recibida como consecuencia de su participación en el Plan experimental de integración.

La conclusión más significativa a la que hemos podido llegar, a partir de las opiniones expresadas por los docentes participantes en nuestro estudio, sería el sentimiento generalizado de no sentirse preparados para enfrentarse a las exigencias que su nuevo rol les plantea. A saber, pasar de ser un docente cuya función se desarrolla en un contexto educativo normal con alumnos normales, para convertirse en un docente capaz de satisfacer las necesidades educativas de alumnos con diferentes tipos de déficits en el escenario de un aula ordinaria.

En este sentido, el proyecto de integración escolar, entendido como cambio educativo altamente complejo, plantea en su desarrollo práctico en los centros y aulas, no pocas dificultades a quien tienen la responsabilidad de llevarlo a cabo, los docentes; las dificultades y sentimientos expresados por nuestros profesores, se enraízan y son consecuencia directa del modo en que este proyecto fue planteado por la Administración. Es decir, no podemos encontrar un sentido y explicación a nuestros resultados si no efectuamos un esfuerzo por encontrar las fuentes y el origen de donde surgen y se han ido configurando sus opiniones. Nuestro punto de referencia ineludible, es el propio proyecto de integración, si puede considerarse a un decreto como tal.

En el decreto que reguló la implantación del plan experimental de integración (Real Decreto 334/1985), y en las sucesivas órdenes ministeriales, se aprecia una concepción del cambio que podríamos identificar bajo los supuestos del enfoque científico-racional. Así,

la integración ha sido planteada como una innovación que puede desarrollarse en la realidad escolar mediante el control y la dirección técnica de las fases que irían desde la difusión hasta la evaluación. Más aún, se considera que el cambio, en nuestro caso la integración, se produce linealmente, siendo el papel de los docentes el de meros ejecutores de las prescripciones emanadas desde los cuerpos técnicos de la Administración.

Todo el proceso de cambio e innovación, implica nuevas formas de actuar, pensar..., por parte de quienes tienen la responsabilidad de llevar esos cambios a la práctica. Precisamente, por esa desconsideración que, a nuestro modo de ver, se ha producido desde la Administración hacia el cuerpo docente, nos encontramos con un proyecto que no ha logrado calar en la vida y en la cultura de los centros. Precisamente porque se ha ignorado que dentro de la cultura escolar existen SUJETOS-docentes que poseen su propia estructura de pensamiento y acción, modos de entender los cambios y de llevarlos a cabo. El profesor ejerce, sin duda, una función mediadora entre la innovación y las maneras de llevarla a la práctica.

No nos puede ni debe extrañar que los profesores manifiesten sentirse poco preparados, cuando ni siquiera se les ha dado la oportunidad de reflexionar sobre su práctica, sobre las implicaciones que conllevaría su adscripción al proyecto en su tarea docente, cuando no se han previsto TIEMPOS en los centros para implicarse en procesos de revisión y análisis que permitiesen a los docentes situarse en una óptica más realista, entre las exigencias del proyecto y su propia capacidad para desarrollarlo en la práctica.

La inexistencia de un período previo de PREPARACIÓN para el cambio, ha repercutido, además, en la propia dinámica de funcionamiento de los centros. Cuando exploramos el tipo de actividades desarrolladas en los centros como consecuencia de su participación en el programa de integración, veíamos que éstas respondían a una necesidad de los docentes por encontrar soluciones y alternativas a los problemas surgidos «día a día» y que quedaban circunscritos a reuniones entre los diversos profesionales implicados en el proceso integrador, actividades que, por otra parte, podrían calificarse de marginales para la vida del centro.

Ese mismo carácter de marginalidad del proyecto en la vida del centro, nos aparece cuando los docentes otorgan la responsabilidad de su preparación a la Administración. Sería algo así como decir, «yo no he pedido estar ahí, y por lo tanto no es mi responsabilidad». No obstante, no deja de ser un tanto paradójico, el hecho de que los profesores hayan valorado negativamente la formación suministrada por la Administración y que, a renglón seguido vuelvan a plantear como necesaria el mismo tipo de formación y por parte de la Administración. No obstante, esta situación puede entenderse si consideramos que los docentes no poseen más referentes de formación que los proporcionados por la Admi-

nistración. Alternativas como la formación centrada en la escuela, el análisis institucional, investigación acción, si bien son contempladas como alternativas formativas no han logrado encontrar aún su vinculación en la práctica y, consecuentemente, los profesores no las contemplan como alternativas a las propuestas más tradicionales de formación.

En este sentido, y a la luz de trabajos recientemente desarrollados desde esta nueva perspectiva, consideramos que los esfuerzos para la mejora de la integración escolar, deberían dirigirse a potenciar, desarrollar y mantener estrategias de cambio centradas en la escuela, donde el docente se constituye en el principal impulsor en el desarrollo del cambio. Desde esta forma de entender el cambio y en nuestro caso la integración, la formación del profesorado dejaría de ser vista como algo ajeno a la escuela, como una parcela que hay que cubrir a nivel administrativo, para ser considerada como FORMANDO PARTE, de un proceso de revisión y análisis institucional en el que un grupo de docentes buscan soluciones institucionales a la diversidad. Más aún, donde las necesidades de formación surgen del diálogo continuo con la práctica y no, de cursos programados fuera de la escuela (reconociendo el valor que éstos tienen con carácter de complementariedad).

Aunque son escasos los trabajos realizados en esta línea, la información obtenida en lo que se refiere a cómo se sienten los profesores participantes en este tipo de experiencias son alentadoras. Dado que en ellos se observa que la situación personal de los docentes participantes en programas de formación en centros (ILLÁN, 1991), mejora sustancialmente, sobre todo, al sentirse protagonistas de su formación, al hecho de vincular su preparación a las necesidades identificadas en su práctica y al ir sintiéndose cada vez más AUTÓNOMOS.

## BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. (1989): «*Special Education in Change*». London: Davis Fulton Publishers.
- AINSCOW, M. (1991): «Becoming a reflective teacher», in BOOTH, T. et al. (Eds.): *Learning for All (Vol. 1)* Milton Keynes: Open University.
- BLACKHURST, A. E. (1987): «Noncategorical Special Education Personnel Preparation». In WANG, M.; REYNOLDS, M. and VALHENG, H. (Eds.): *Handbook of Special Education: Research And Practice*; U.I. Oxford. Pergamon Press, 313-329.
- BOWMAN, J. (1986): «Teacher training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation». Unesco study. *European Journal of Special Needs Education*, 1, 29-38.

- BYFORD (1979): «Mainstreaming: The Effect on regular teacher training Programs». *Journal of Teacher Education*, 30, 23-25.
- CENTER, D. and OBRINGER, S. J. (1986): «Curriculum topics for Special Education Teacher Preparation». *Journal of Teacher Education*; 37, 51-54.
- ESCUADERO, J. M. (1990): «La formación centrada en la escuela». Jornadas de estudio sobre: El centro educativo; Huelva. Universidad de Murcia.
- ILLÁN, N. (1989): «*La integración escolar y los profesores*». Nau Llibres. Valencia.
- (1988): «*Un estudio centrado en el desarrollo del plan experimental en las aulas ordinarias*». ICE. Universidad de Murcia.
- JANIS, I. L. (1989): *Groupthink: Psychological Studies of Policy Decisions and Fiascoes*. Boston: Houghton Mifflin.
- JOHNSON, A. B. y CARTWRIGHT, C. A.: «The roles of information and experience in improving teachers knowledge and attitudes about Mainstreaming». *Journal of Special Education*, 13, 453-462.
- LARRIVEE, B. y COOK, L. (1979): «Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude». *Journal of Special education*. V. 13; pp. 315-324.
- MacMILLAN, D. L.; KEOGH, B. y JONES, R.: «Special educational research on mildly handicapped learners». En WITHOCK, C.: *Handbook of research on teaching*, (third Edition). McMillan. New York.
- REYNOLDS, M. C. y OTROS (1980): *A common body or practice for teachers; the challenge of Public Law 94-142 to teacher education*. Washinton, D. C., American Association of colleges for Teacher Education.

## ABSTRACT

This report investigated the opinions of a teacher's group about their inservice training programme and their proposals for their integrated schools immediately after their participation in their school-based discussions on their integration project.

The analysis of the information provides a realistic view about the issue suggesting ways of improving the inservice course in terms of its objectives.