

# **SISTEMAS DE APOYO PARA UNA ESCUELA INTEGRADORA DE LOS ALUMNOS DISCAPACITADOS: ANALISIS CRITICO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DEFICIENTES MENTALES**

SANTIAGO MOLINA GARCIA

## **RESUMEN**

En este artículo se presentan dos modelos alternativos de apoyo al profesorado ordinario, que combinan la formación permanente del profesorado desde la investigación-acción y la mejora de la calidad educativa de los centros escolares para permitir la integración de los alumnos discapacitados en la escuela ordinaria.

## **ABSTRACT**

In this paper two alternative support models for ordinary teachers are shown. They combine the permanent teacher training based on the action-research with the improvement of the educative quality in schools to allow the mainstreaming for children with special needs in regular schools.

## **PALABRAS CLAVE**

Integración escolar alumnos discapacitados, Modelos de apoyo al profesorado, Formación permanente.

## **KEYWORDS**

Mainstreaming education for children with special needs, Teacher support models, Permanent training.

## **1. INTRODUCCION**

Cualquier profesional relacionado con la educación sabe perfectamente que no existe una categoría única en la que puedan agruparse los distintos tipos de comportamiento de las personas que comúnmente llamamos deficientes mentales. Asimismo, cualquier docente sabe que el potencial y los estilos de aprendizaje de dos personas con el mismo C.I., con idéntica edad cronológica e incluso con semejante etiología del déficit cognitivo, son muy diferentes. O dicho con otras palabras: de la misma forma que no existen dos personas iguales, tampoco hay dos niños deficientes mentales iguales. Sin embargo, ello no quiere decir que, en tanto que niños que tienen edades semejantes, que viven en una misma sociedad y que pertenecen a una misma cultura, no tengan unas necesidades básicas que cubrir, semejantes para todos ellos.

Estas constataciones han evidenciado la inutilidad del uso del término Deficiencia Mental y la acientificidad de las técnicas clásicas psicométricas para su diagnóstico, al menos desde una perspectiva estrictamente psicopedagógica. En el contexto de esta ponencia, debe quedar claro que si uso esa terminología es únicamente porque el término "Deficiencia Mental" tiene una larga historia y, al menos, sirve para situar el marco

específico de la misma, aunque lo que expondré a lo largo de la misma puede ser extrapolado para las restantes discapacidades. Por otra parte, con el fin de no hacer demasiado extensa esta introducción, no voy a presentar aquí los perniciosos efectos que ha tenido para la calidad de vida de las personas deficientes mentales la conjunción histórica de una serie de mitos y de ideologías pseudocientíficas, limitándome únicamente a recomendar a los lectores interesados en profundizar en esa problemática la lectura de estas cuatro referencias bibliográficas: Fierro (1981), Tomlinson (1981 y 1982), Vial (1990) y Molina y Gómez (1992).

Si he iniciado este texto con las reflexiones que acabo de hacer es para llegar rápidamente a la conclusión (la cual debe ser tomada como punto de partida de las ideas que expondré más adelante) de que todas las instituciones escolares deben ser semejantes y al mismo tiempo diferentes, tanto si estamos pensando en niños normales como en niños deficientes mentales, o con cualquier otra patología. La igualdad se justifica por esas necesidades básicas a que me refería antes, que son comunes a todos los niños de unas determinadas edades dentro de una misma sociedad y de una misma cultura. En cambio, la diversidad queda justificada por la obligatoriedad de toda escuela saludable de responder a las singularidades cognitivas y afectivas de todos sus alumnos.

Evidentemente, la conjunción dialéctica de esas dos exigencias requiere que se den una serie de requisitos muy difíciles de lograr. Por mi parte, y siendo consciente de que la acotación que voy a realizar es absolutamente reduccionista, me voy a referir únicamente al cambio de las mentalidades del profesorado en ejercicio, ya que parto del supuesto de que si se logra que el profesor deje de ser un tecnólogo que se limita a gestionar en la escuela los fines, los objetivos y los diseños curriculares que le proporcionan las administraciones públicas o los gabinetes psicopedagógicos integrados por supuestos expertos, y en su lugar pasa a ser una persona crítica y dispuesta a reivindicar sus derechos como persona que está al servicio de la infancia y de la juventud, e igualmente los derechos de sus alumnos frente a las ingerencias de los adultos, es relativamente fácil que la escuela sea un lugar saludable para todos, independientemente de la capacidad intelectual de cada alumno y, por consiguiente, donde exista un mínimo de calidad de vida para sus moradores.

Es decir, como habrá podido observarse, sostengo que sólo en una escuela saludable es posible que tanto los alumnos como los profesores puedan convivir con un mínimo nivel de calidad de vida. Sin embargo, soy consciente de que, antes de seguir adelante, debería aclarar lo que entiendo por "escuela saludable" y por "calidad de vida". En términos muy generales, considero que una escuela saludable es aquella que reúne las condiciones necesarias para responder a la doble exigencia que vengo planteando desde el principio: satisfacción de las necesidades básicas de sus alumnos, tanto cognitivas, como afectivas y sociales, y respeto absoluto de las singularidades de cada alumno. La calidad de vida de una escuela podría ser evaluada a través de indicadores relacionados con el grado de satisfacción de cada alumno y de cada profesor o profesora, y a través de las posibilidades reales que dicha institución brinda a sus moradores para la toma de decisiones con autonomía personal y con responsabilidad social.

O dicho con otras palabras. En la medida en que una escuela dependa de instancias externas, tales como equipos psicopedagógicos, equipos supervisores al servicio de las administraciones, o de diseños curriculares impuestos sutilmente desde las distintas administraciones públicas, para planificar, gestionar y organizar su currículo, dicha institución será menos saludable y, en consecuencia, los niveles de calidad de vida descenderán notablemente, dependiendo el grado de deterioro de los recursos que posea para

defenderse de esas intromisiones, de las que hoy en día ningún colegio puede liberarse totalmente. Por ello, como veremos más adelante, los sistemas de apoyo que presentaré intentan compaginar el deseo de autonomía y de responsabilidad personal del profesorado, como condición previa para que exista una escuela saludable, y las limitaciones inevitables que provienen del afán controlador y homogeneizador de las administraciones públicas.

## **2. LA ESCUELA ACTUAL Y LA INTEGRACION DE LOS NIÑOS DEFICIENTES MENTALES**

No conozco ni un solo experto que no haya afirmado repetidamente que si se desea que la integración de los niños discapacitados en la escuela ordinaria sea algo más que una mera introducción física de tales alumnos en dicha institución, es necesario que se produzcan importantes cambios en las escuelas ordinarias. Otro problema muy distinto es que luego no haya acuerdo en la determinación operativa de los cambios a realizar, ni deseos de facilitar esos profundos cambios por parte de las administraciones públicas, tal y como lo demuestra, por ejemplo, la incongruencia de los múltiples escritos publicados directa o indirectamente por nuestro Ministerio de Educación acerca de la reforma del sistema educativo, y el modelo burocrático de apoyo al profesorado propiciado por las administraciones públicas.

En nuestro país, al igual que en el resto de países de nuestro entorno geoestratégico occidental, todavía pervive el modelo de Escuela Graduada y homogeneizadora que nació al final del siglo pasado, no como un intento de lograr una escuela que se adaptara a las necesidades individuales y sociales de sus alumnos, sino como un recurso eficaz para escolarizar a grandes masas de alumnos con el menor costo posible. Uno de los más ilustres defensores en España de este modelo de escolarización, como fue Rufino Blanco, en su obra titulada "Escuelas Graduadas" (1899), argumenta su defensa porque se apoyan en la ley económica de la división homogénea y selectiva del trabajo.

Esta nueva concepción organizadora de la escuela, surgida en la segunda mitad del siglo XIX en Europa y a comienzos del XX en España, sigue siendo todavía el modelo de escuela imperante en nuestros días, aunque evidentemente con diferencias de matiz muy importantes, surgidas como consecuencia de los descubrimientos de la investigación pedagógica experimental en los últimos treinta años. Su característica diferenciadora fundamental es el hecho de intentar clasificar a los alumnos en grupos pretendidamente homogéneos de acuerdo con algún criterio considerado como científico y objetivable. En los inicios ese criterio se basaba en los conocimientos de los alumnos en una o varias disciplinas, medidos a través de pruebas objetivas. Posteriormente el criterio adoptado fue el nivel mental de los alumnos, medido a través de pruebas psicométricas. Finalmente, al haberse demostrado ampliamente la absoluta carencia de justificación científica de tales criterios, se suele optar por la edad cronológica del alumnado, a pesar de saber que ello conlleva la aceptación implícita del principio de individualización didáctica, el cual es totalmente incompatible con la esencia misma de la escuela graduada homogeneizadora. Algunos autores hacen notar también, como base fundamental de la escuela graduada, la existencia de exámenes entendidos como recursos para promocionar o para dejar de promocionar de unos niveles a otros a dichos alumnos, aunque, desde mi punto de vista, los exámenes y la no promoción automática de curso no son requisitos esenciales.

Por razones obvias, no voy a presentar aquí un estudio detallado de las características más definitorias de la Escuela Graduada (en este sentido, puede ser útil la lectura de Viñao, 1990, y de Molina y Gómez, 1992), pero sí me voy a permitir constatar la siguiente cita textual de Aníbal Ponce (1976, 214), demostrativa de que, a pesar de los cambios cosméticos, nuestra escuela actual responde a los principios de la graduación homegeneizadora. La cita dice esto: "Así como la socialización del trabajo industrial no se redujo a la simple colectivización del trabajo dentro de cada fábrica, sino que impuso formas cada vez más complejas de solidaridad, así también la colectivización del trabajo dentro de cada grupo escolar sugirió la posibilidad de asociar el trabajo de "grado a grado", de modo que cada niño, en vez de permanecer encerrado en su grado o en su grupo, saliera de ellos para ponerse en contacto con los demás grados o grupos, mediante planes comunes y empresas en compañía. En ese caso, claro está, la escuela deja de ser una suma de unidades para convertirse en lo que se llama hoy una "comunidad escolar, es decir, una unidad de un orden superior".

La influencia de dicho modelo organizativo de la escuela sobre los alumnos que se salen de lo que puede ser considerado como normal resulta evidente por sí misma. No puede ser otra que la sanción, la cual, en el caso de la escuela, se concreta en el castigo, en el suspenso, en la repetición de curso, en la exclusión, o incluso en la no admisión argumentando para ello el carácter preventivo-social de la medida. Ahora bien, tal planteamiento conlleva la necesidad de definir claramente lo que se entiende como "normal" y la aceptación generalizada de unos recursos objetivables que permitan llevar a cabo la clasificación del alumnado de forma más o menos consensuada.

Para la definición de la normalidad, como es bien sabido, se optó por un criterio empírico-cuantitativo, basado en los brillantes estudios llevados a cabo por Gauss. Este investigador había demostrado ampliamente que cuando se miden ciertas cualidades humanas, como la talla, el peso, los conocimientos escolares, etc, con herramientas más o menos exentas de la subjetividad humana, las medidas obtenidas se distribuyen a lo largo de un continuum, que al representarlo gráficamente se obtiene una especie de campana. En los lugares centrales (generalmente entre una desviación típica positiva y otra negativa) se sitúa aproximadamente el sesenta y cuatro por ciento de los individuos, descendiendo progresivamente esos porcentajes a medida que uno se acerca a los lugares extremos de la referida campana.

Evidentemente, ese criterio únicamente es generalizable en aquellos fenómenos derivados de procesos aleatorios y siempre que se parta de planteamientos estocásticos, cosa que nunca ocurre ni con la distribución de las capacidades humanas, ni mucho menos con el rendimiento escolar, el cual, como ha sido ampliamente demostrado, depende de otras variables más determinantes que nada tienen que ver con los fenómenos aleatorios ni con las leyes estocásticas (para una mayor comprensión de estos hechos, véase Rosenthal y Jacobson, 1980; Molina y García, 1984; Edwards y Mercer, 1988). Sin embargo, a pesar de esas evidencias, la tentación era muy fuerte y al no disponer de otros criterios alternativos se aceptó dicha ideología, comenzando así un proceso segregador que ha durado casi un siglo, ya que en los últimos años ha sido fuertemente criticado y fruto de esas críticas ha renacido la escuela integradora, aunque a veces con mayores visos de apariencia que de realidad.

En ese tipo de escuela, la noción de grupo cooperativo y de comunidad afectiva es completamente desconocida. Las relaciones entre maestros y alumnos hacen recordar el organigrama de las organizaciones empresariales diseñado por Taylor. Sólo hay suma, multiplicidad, paralelismo y yuxtaposiciones de relaciones duales. Los únicos lazos interpersonales entre los alumnos son las relaciones de repulsa interindividuales o la

constitución de grupos de defensa competitiva. Por su parte, las relaciones entre profesor y alumno están cosificadas, no pudiendo tener, por tanto, relaciones de "ser", sino de "tener". Por ello, esas relaciones interpersonales son de duelo y de dominio. Parece como si el fin de la educación fuera captar, amansar, someter, poseer, seducir, conquistar, ganar.

Tyler (1991, 102), apoyándose en las investigaciones llevadas a cabo por Cusick y por Birksted, cataloga la escuela estructurada sobre la base de supuestos grupos homogéneos como un gran supermercado el sábado por la tarde, o como una sala de espera de una gran estación. Para hacer esa caracterización se basa en los resultados obtenidos en diversos trabajos de investigación sociológica, los cuales muestran de forma concluyente que, para los alumnos, la escuela no es un lugar hacia el que orienten su existencia y constituya un principio de organización de la vida, siendo únicamente un lugar que ha de ocuparse y explotarse de forma utilitaria, careciendo de vitalidad y de dinamismo por sí misma. Es decir, es un lugar para pasar el tiempo y un sitio en el que no hay más remedio que estar. Asimismo, el referido autor cita varios trabajos que muestran que las prácticas de agrupamiento de los alumnos configuran una cierta subcultura en los alumnos que repercute en sus formas de pensar, de actuar y de aceptar o de rechazar a compañeros diferentes.

Evidentemente, los intentos de integrar en ese tipo de escuelas homogeneizadoras y alienantes a los niños discapacitados (y sobre todo, a los deficientes mentales) no pueden acabar bien, tal y como lo demuestran los retrocesos que se han producido en los últimos años en bastantes países de nuestro entorno, volviendo a introducir a los niños con serios problemas de aprendizaje (entre los que se incluyen preferentemente los deficientes mentales) en los colegios específicos de educación especial. Esta corriente de marcha atrás en lo que se refiere a la integración escolar de ese tipo de niños todavía no ha llegado a nuestro país de manera firme y rotunda, aunque mucho me temo que muy pronto va a producirse, a juzgar por las directrices contenidas en un Documento elaborado por el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial del Ministerio de Educación y Ciencia (1992). En dicho Documento se defiende abiertamente que todos aquellos alumnos con necesidades educativas especiales permanentes (sorprendentemente, quienes van a tener que dirimir si esas necesidades son permanentes o temporales, serán los miembros de los actuales equipos psicopedagógicos), o aquellos que necesiten adaptaciones significativas en todas las áreas del currículo oficial, entre los que, naturalmente, se encuentran los alumnos con retraso mental severo o profundo, los que tienen graves problemas de desarrollo y los afectados de múltiples deficiencias en grado severo o profundo (pág. 35), serán escolarizados en colegios específicos de Educación Especial. No obstante, como los redactores del citado Documento son conscientes de que tal planteamiento cuestiona claramente la política seguida por el Ministerio unos años antes, adoran dicha propuesta con una serie de criterios de relatividad y de provisionalidad que no cito aquí para no extenderme demasiado (pueden ser consultados en las págs. 31 a 38 del citado Documento).

Estas nuevas líneas de política escolarizadora de los niños con serias dificultades de aprendizaje procedentes del Ministerio de Educación son, por otra parte, absolutamente congruentes con el tipo y grado de adaptaciones curriculares previstas en las dos publicaciones que sirvieron de base a la reforma del sistema educativo (1989a y b).

Las adaptaciones previstas en el nivel de primaria son éstas (1989b, 46-47):

"a) Temporalización

Se refiere a adaptaciones en las que se modifique el tiempo previsto para conseguir los objetivos, siendo éstos los mismos que los del resto de los alumnos. Dentro de este nivel de adaptación podemos distinguir dos variantes:

- Adaptación temporal poco significativa, en la que el alumno consigue algunos de los objetivos más tarde que el resto de sus compañeros pero dentro del mismo ciclo.
- Adaptación significativa, en la que el alumno consigue los objetivos propuestos pero en el ciclo siguiente. Esto significa adaptar la secuencia de enseñanza y aprendizaje, haciéndola más extensa y detallada que para el resto de los alumnos.

Un ejemplo de este tipo de adaptación sería la decisión de plantear la adquisición de la lecto-escritura, para un alumno o grupo de alumnos, como un objetivo que se alcanzaría más adelante, incluso en el ciclo siguiente, por la necesidad de trabajar previamente otros contenidos todavía no desarrollados.

#### b) Priorización de algún elemento curricular

Algunos alumnos necesitan acceder prioritariamente a algunos objetivos, áreas o contenidos desestimando otros de manera más o menos permanente. Puede significar dar más tiempo a los objetivos, áreas o contenidos que se priorizan, o bien dar más importancia a alguno de estos elementos y, sin dejar de trabajar el resto, no considerarlos como criterio de promoción.

Un ejemplo de este segundo tipo de adaptación consistiría en priorizar, para un alumno de segundo ciclo de Educación Infantil, los contenidos relativos a la comunicación frente a otros, por considerarse que el nivel de desarrollo de las capacidades relativas al proceso de comunicación es inferior al necesario para comenzar el aprendizaje de otros contenidos del mismo ciclo.

Estos dos tipos de adaptación curricular deben realizarse siempre empezando por los aspectos más elementales del currículo. Es decir, si modificando la metodología se atiende a la necesidad de ese alumno, se evitará alterar cualquier otro elemento. Pero si el cambio metodológico no es suficiente se deberán adaptar las actividades, hasta que se haya conseguido el deseado ajuste en la ayuda pedagógica".

No creo que haya que ser muy expertos ni muy suspicaces para comprender que con ese tipo de adaptaciones curriculares los niños deficientes mentales poco o nada tienen que hacer en las escuelas ordinarias (para una ampliación de las implicaciones del D.C.B. en la escolarización de los niños deficientes mentales, véase Molina, 1990b).

En cambio, en la educación secundaria obligatoria, tal y como era de prever, ya que cuando fue redactada esa publicación estaban a punto de llegar a dicho nivel los alumnos que fueron integrados en el año escolar 1985-86, se permite llevar a cabo diversificaciones curriculares auténticas y no meras adaptaciones, tal y como se desprende de la lectura del siguiente párrafo (1989b, 48):

"La diversidad curricular sería un caso extremo de adaptación curricular en el cual un alumno podría dejar de cursar parte del tronco común de esta etapa, y emplear este tiempo en otro tipo de actividades educativas, especialmente para él, que se podrían cursar dentro o fuera del centro. Este alumno seguiría teniendo en todo momento como referencia los objetivos generales de la etapa, pero accedería a ellos a través de otro tipo de contenidos y actividades.

El carácter excepcional de esta vía de tratamiento de la diversidad exige que su puesta en práctica sea cuidadosamente sopesada y requiere un conocimiento y aceptación previos por parte del alumno, de los padres, del equipo docente y de la Administración Educativa a través de sus órganos competentes".

Estoy seguro de que algunos lectores y lectoras que conozcan los resultados de la evaluación del Plan de Integración Escolar de Alumnos Discapacitados, llevada a cabo por el propio M.E.C. a través del C.N.R.E.E. y del C.I.D.E. (1990), se habrán sorprendido al leer esas nuevas directrices de política educativa respecto de los niños deficientes mentales, dados los magníficos resultados contenidos en la referida evaluación. Sin embargo, a quienes

deseen salir de esa perplejidad les recomiendo la lectura de la ponencia presentada por Pelechano (1991) en el Congreso Iberoamericano de Educación Especial auspiciado por A.E.D.E.S. Si llevan a cabo esa lectura, comprenderán que la fiabilidad de tales resultados es prácticamente nula a la vista de la gran cantidad de errores metodológicos contenidos en dicha investigación. Por otra parte, semejantes o parecidas críticas metodológicas pueden hacerse a la mayor parte de las investigaciones evaluativas del proceso integrador en la escuela ordinaria de los niños discapacitados, realizadas a nivel mundial (revisiones bastante completas de esas investigaciones pueden consultarse en Corman y Gottlieb, 1987; Johnson y Johnson, 1987; Molina, 1990a; Sáenz, 1990).

### **3. ANALISIS DE ALGUNOS MODELOS DE APOYO A LA INTEGRACION ESCOLAR DE LOS NIÑOS DISCAPACITADOS**

Desde la década de los años sesenta en que se generaliza la integración de los niños discapacitados en la escuelas ordinarias en algunos países occidentales hasta hoy, no han dejado de realizarse investigaciones destinadas a delimitar las variables más relevantes para la eficacia educativa, tanto de los niños normales como de los discapacitados. Sin embargo, no hay más remedio que reconocer que las conclusiones que pueden extraerse de tales trabajos son tan de sentido común que resultan difíciles de justificar tantas horas de esfuerzo inútil y tantos millones de inversión económica. Un ejemplo de ese despilfarro puede encontrarse en las conclusiones obtenidas en la investigación evaluativa realizada por el M.E.C. Concluir afirmando que los colegios que disponen de un buen proyecto educativo de centro y que cuentan con un profesorado bien formado y motivado son los más idóneos para llevar a cabo la integración de los niños discapacitados, es algo que está fuera de toda duda. El problema principal consiste en saber cómo se operativiza en la práctica cotidiana ese proyecto de centro y qué uso hace el profesorado de su buena formación, pues de todos es conocido que una cosa es saber y otra bien distinta saber hacer. Cualquier persona medianamente informada sabe que fumar es perjudicial para la salud y, sin embargo, no por ello deja de fumar.

Por otra parte, todas las personas relacionadas directa o indirectamente con la docencia sabemos que en la medida en que una escuela es más eficazmente educativa necesita menos apoyos externos para la integración de los alumnos discapacitados que aquellas otras más burocratizadas y con un profesorado escasamente motivado. Por ello, dadas las características de la mayor parte de los colegios en donde se ha puesto en práctica esa integración, resulta fácilmente explicable que, tanto las asociaciones de padres como los propios docentes, demanden mayores apoyos externos para realizar esa importante labor. Pero, al igual que sucedía en el ejemplo anterior, también en esta variable el verdadero problema radica en que no todos los modelos de apoyo resultan igualmente eficaces en la práctica, pudiendo ser algunos totalmente contraproducentes, a pesar de ser adecuados por sí mismos, dependiendo su utilidad de la manera de implementarlos y del contexto en que se aplican. Un ejemplo de esos efectos contradictorios lo proporcionan Ward y Center (1991).

Esos autores analizaron el proceso de integración escolar de 43 niños deficientes mentales, entre los que se incluían algunos con retraso mental severo y con síndrome de Down, siendo el resto de tipo medio. A partir de una serie de índices matemáticos rigurosos para comprobar el grado de integración física, social y académica, llevaron a cabo un proceso de observación naturalista a lo largo de varios años y llegaron, entre otras, a las siguientes conclusiones:

Los apoyos de expertos externos al colegio resultaban distorsionantes en la mayoría de los casos, por la imposibilidad de coordinación con el profesorado ordinario. En cambio, se evidenció mucho más eficaz proporcionar una buena formación a los profesores ordinarios y suministrarles después un profesor auxiliar que trabaje dentro del aula ordinaria bajo su dirección. Asimismo, los profesores que poseían estilos de enseñanza centrados en estrategias básicas de aprendizaje estructuradas, necesitaban menos apoyos externos para lograr altas cotas de integración de los alumnos deficientes, que aquellos otros que centraban su enseñanza en el dominio de aprendizajes académicos relacionados con las materias tradicionales. Por otra parte, también se evidenció que los apoyos externos deben ser suministrados siempre que sean solicitados por el profesor ordinario, justo en los momentos que lo necesita y no de forma extemporánea (cuando esos apoyos externos no se realizan así, aumenta la ansiedad de los profesores ordinarios, incidiendo negativamente en la eficacia de la integración). Otra dato de interés es el que se refiere a las adaptaciones curriculares, ya que en dicho estudio parece claro que éstas deben ser hechas en función de las necesidades reales de cada niño deficiente mental y no sobre la base de prescripciones legislativas más o menos unificadoras. Cuando los profesores de apoyo trabajan en un aula especial, aplicando programas específicos a los niños, la integración es menos eficaz que cuando esos programas son aplicados en el aula ordinaria, ya que así se puede coordinar mejor la enseñanza de destrezas básicas con la enseñanza de las disciplinas académicas. Por último, los referidos autores hacen constar que la eficacia de la integración no depende del grado de retraso ni de la etiología del mismo.

En resumen, parece claro que si se desea de verdad que una escuela sea saludable y, por consiguiente, que en la misma exista una calidad de vida mínimamente razonable, es necesario que se produzca un cambio radical en su estructuración, en su curriculum y en el pensamiento del profesorado. Soy consciente de que esta afirmación es tan vaga y tan de sentido común como las que he criticado anteriormente, ya que el meollo de la cuestión radica en saber cómo lograr ese cambio. Evidentemente, si yo intentara presentar aquí lo más relevante de las investigaciones y experiencias realizadas hasta ahora relacionadas con el cambio y la innovación escolar, necesitaría un espacio y un tiempo del que carezco (una revisión amplia y profunda en lengua española de esta problemática, puede encontrarse en Escudero -1989, 1990a, 1990b, 1991 y 1993-, en Fullan -1990- y en González -1988, 1990a, 1990b y 1993-). Por esta razón, me voy a centrar exclusivamente en dos modelos de apoyo y de formación permanente del profesorado centrados en la escuela, los cuales deben ser interpretados como una contrarreacción a la ineficacia ampliamente demostrada de los clásicos modelos basados en cursos informativos teórico-prácticos diseñados e impartidos por expertos ajenos a la propia escuela.

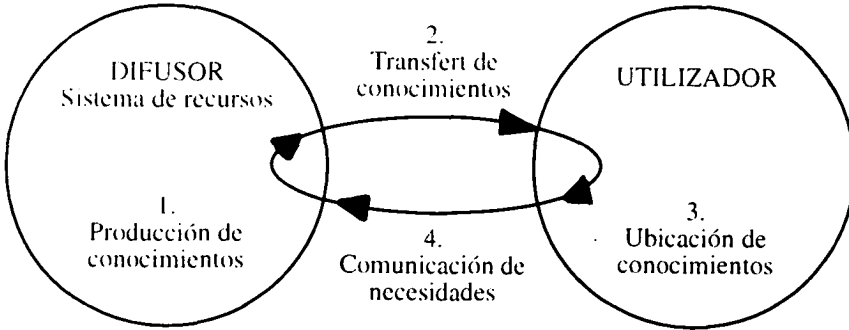
### **3.1. Modelo centrado en la diseminación y en la utilización de la información**

Una de las ventajas de este modelo, según Huberman (1990), es que permite una formación permanente del profesorado basándose en las necesidades prácticas que le surgen en su labor diaria, pero haciéndolo de modo conceptualmente coherente. Sus marcos conceptuales provienen de la teoría de la comunicación, de la sociología del conocimiento, de las teorías de la influencia interpersonal y del cambio de actitudes desde la psicología cognitiva. Fundamentalmente, ha sido experimentado para comprobar el impacto de las innovaciones educativas, entendidas como paquetes de conocimientos transformados en saber hacer, buscando encaminarlos desde una fuente dada (un experto, un colega, un manual, etc.) a una población virtual de utilizadores (un profesor aislado, un conjunto de profesores, etc.)



que, a su vez, actúan de difusores. Huberman (1990, 46) representa esa relación a través del siguiente esquema:

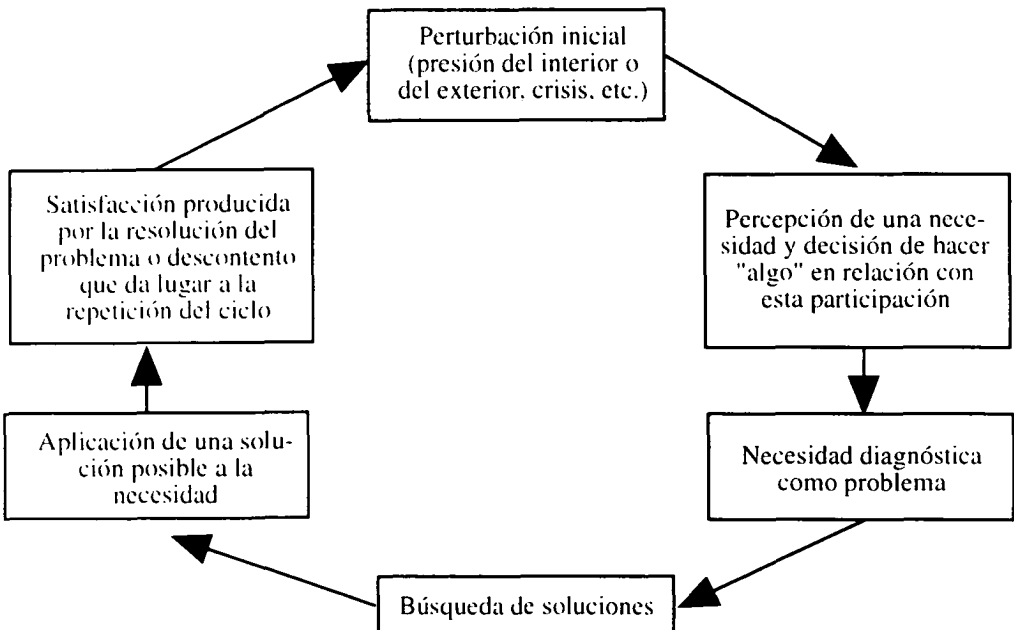
*Esquema de relación o enlace entre utilizador y proveedor de recursos profesionales.*



**3.1.1. Bases psico-sociológicas**

Desde un punto de vista funcional, el modelo respeta escrupulosamente el proceso típico de la resolución de problemas, ampliamente analizado por la psicología cognitiva, tal y como puede comprobarse a través del siguiente gráfico expuesto por Huberman (op. cit., 47):

*Modelo de ciclo de resolución de problemas.*



Evidentemente, cuando un profesor o un conjunto de profesores pertenecientes a un mismo colegio deciden buscar soluciones a un problema percibido y debidamente diagnosticado, no siempre recurren a una instancia externa al colegio (centro de recursos, equipo psicopedagógico, etc.), ya que puede ser que se consideren autosuficientes para la resolución de dicho problema concreto. Sin embargo, cuando tienen que recurrir a una instancia externa, el principal problema radica en cómo establecer la relación entre ambas instancias (colegio y, por ejemplo, centro de recursos o equipo psicopedagógico).

Según Huberman (pág. 49), para que un dispositivo de asistencia y de apoyo al colegio proporcione recursos válidos y, por consiguiente, utilizables, debe estar en relación funcional con el utilizador, entendiéndose por "funcionalidad" que esté próximo al centro donde surgen las necesidades, que actúe de forma rápida y que sea sensible a las necesidades reales. Es decir, la característica clave del sistema de recursos de apoyo es su capacidad de ponerse en el lugar del utilizador y de grabar bien los mensajes de feed-back sobre la eficacia de las soluciones propuestas hasta entonces. Por ello, debe mantener lazos con el sistema del utilizador muy estrechos, de diverso tipo y a diferentes niveles jerárquicos.

### **3.1.2. Metodología**

Huberman (1990, 51) afirma que el modelo requiere tener en cuenta las siguientes consideraciones para que sea eficaz:

#### *1) Transformación de recursos*

Tomando los materiales, consejos, instrumentos, etc., que vienen de fuera o que existen en el dispositivo, se transforman para hacerlos utilizables localmente. Es decir, no se exponen tal cual, sino que se traducen en una forma contextual apropiada. Es esta función la que distingue, particularmente, tal dispositivo de un centro de documentación y de recursos clásico.

#### *2) Dotación de los recursos en el contexto laboral del utilizador*

Ello requiere que el centro de recursos funcione de forma muy semejante al de los clásicos servicios comerciales de postventa. Es decir, exige una disponibilidad casi instantánea cuando el utilizador la requiere y un apoyo continuo durante el período de prueba y de aplicación.

#### *3) Consejos técnicos*

Los expertos integrantes del centro de recursos o de apoyo psicopedagógico actúan como unos consejeros técnicos que resuelven problemas en la práctica cuando es solicitada su actuación. Normalmente, estos consejeros virtuales actúan en equipo (generalmente, 3 a 4 personas).

#### *4) Asistencia directa en el momento de la puesta en marcha*

Este requisito exige que el consejero experto realice una labor de modelado sobre los utilizadores en el contexto real en donde se produce la necesidad, sometiéndose, de esta forma, a un posible bombardeo de preguntas o de críticas, las cuales deben ser respondidas en el momento en que surgen.

### 5) Asistencia indirecta durante el proceso

Este requisito exige no sólo una disponibilidad permanente del experto, sino también un conocimiento real de las vicisitudes generadas durante el proceso de aplicación del apoyo, o de la gestión de los nuevos recursos instrumentalizados.

### 6) Formación directa

Esta formación se caracteriza por llevarse a cabo a través de talleres, de demostraciones y de cursos teóricos realizados después de haberse implicado el profesorado en la puesta en práctica del proceso innovador. Es decir, son cursos destinados a reflexionar sobre la propia práctica.

Como habrá podido comprobarse, este modelo de apoyo a la escuela y de formación permanente del profesorado tiene bastante poco que ver con el modelo clásico utilizado en nuestro país. Sin embargo, estoy seguro de que con las breves pinceladas que acabo de ofrecer resulta imposible hacerse una verdadera idea de la manera real de llevarlo a la práctica en una determinada zona geográfica, aunque sólo sea de modo experimental. Por eso, a los lectores y lectoras interesados en profundizar en dicho modelo puede serles de gran utilidad la lectura completa del artículo de donde he tomado los datos anteriores, pues en el mismo Huberman ofrece un ejemplo práctico de cómo poder implementarlo en una zona geográfica. No obstante, antes de continuar me parece importante recalcar estas tres características del modelo:

A) No basta con recomendar al profesorado el uso de un determinado paquete didáctico o terapéutico, o incluso de presentarlo al profesorado de un colegio o de una zona tal y como fue concebido por sus creadores, sino que es necesario adaptarlo a las condiciones reales en que va a ser aplicado. El hecho de no hacerlo así explica perfectamente que el profesorado, por regla general, no utilice los recursos aconsejados por los miembros de los equipos psicopedagógicos, bien sea de forma verbal o por escrito.

B) El requisito de disponibilidad inmediata del centro de recursos o del equipo psicopedagógico, a modo de los servicios comerciales postventa, puede garantizar que el profesorado venza el miedo hacia lo desconocido y se aventure en la puesta en práctica de innovaciones curriculares y tecnológicas, ya que es consciente de que va a estar asistido en cada momento que surja alguna duda o cuando se sienta angustiado.

C) La formación directa, tal y como es concebida en dicho modelo, permite resolver la clásica dicotomía entre teoría y práctica, pues la teoría se convierte en una reflexión crítica sobre la propia práctica. Por otra parte, el hecho de tener que involucrarse los expertos de la institución de apoyo en la solución adoptada, impide esa especie de "diálogo entre besugos" que tan frecuentemente se produce entre consejeros y aconsejados, donde los primeros se quejan de que los segundos sólo solicitan recetas, y donde los segundos se quejan amargamente de la inutilidad de los consejos recibidos.

## 3.2. Modelo de apoyo basado en principios psicodinámicos

Este modelo, creado originariamente por Caplan (1970) como un plan sistémico de salud mental comunitaria, ha sido extrapolado por Hanks (1993; ed. org. 1985) a los servicios de apoyo a la integración de los niños discapacitados en las escuelas ordinarias. Como su mismo nombre indica, el marco conceptual del mismo se sitúa en los principios de la psicología dinámica y en los estudios de las organizaciones con una estructura débil y

poco definida, como es el caso de las escuelas. Tales estudios muestran que los trabajadores (en el caso al que me estoy refiriendo, serían los profesores y profesoras) tienen que percibirse a sí mismos como capaces de tomar decisiones responsables y con derecho a encontrar sus propias soluciones, profesionalmente aceptables, a los problemas con que se encuentran en su práctica cotidiana. En cambio, cuando los miembros de esas organizaciones no consideran los problemas como propios, sino que piensan que la solución radica en instancias ajenas a ellos mismos (por ejemplo, la familia, los alumnos, los equipos psicopedagógicos, la administración, etc.), dichos estudios demuestran que esos problemas no sólo no se resuelven, sino que cada vez se hacen mayores.

### **3.2.1. Bases psicopsicológicas**

Este modelo de intervención psico-educativa tiene como objetivo primordial formar a los profesores de forma permanente en su propio centro de trabajo, con el fin de dotarles de argumentos y de recursos mentales necesarios para resolver los conflictos que se plantean en el interior de las aulas y de los colegios. Hanks (1993, 77) lo define no como un proceso en el que un profesional actúa como un experto en resolución de problemas que intenta ofrecer a otros soluciones o un conjunto de líneas de acción alternativas, sino como una situación en la que un asesor interviene de forma no dirigista, con tres objetivos esenciales: generar información válida, mantener la autonomía de los profesores, permitiéndoles realizar elecciones libres e informadas respecto a la naturaleza de la intervención, y lograr un compromiso personal por parte de los profesores en la resolución de los múltiples conflictos que se generan en las aulas y en los colegios. Es decir, es un modelo de intervención psicoeducativa que se basa en el principio de una exploración conjunta en el contexto de unas relaciones coordinadas.

Como puede comprobarse, en este modelo el asesor confronta la experiencia de los asesorados con la suya propia, ayudando así a resaltar las cuestiones subyacentes al caso que se está explorando y permitiendo a los asesorados llegar a nuevas soluciones. O lo que es lo mismo, el asesor, como alguien informado que facilita la discusión (no como un instructor didáctico al estilo de los formadores de formadores o como un psicólogo escolar clásico), no aparece como un juez, un evaluador o un supervisor de la actuación de los asesorados, ni tampoco tiene poder para realizar terapia personal. En todo caso, el asesor logra, de forma indirecta, un cambio radical en el comportamiento de los profesores, no por su actuación directa sobre los alumnos ni tampoco por las líneas de actuación que presenta como modelos a imitar, sino porque permite a los profesores que reflexionen en equipo, bajo la mediación de un observador externo y participante, sobre hechos y actuaciones que aparentemente parecen irrelevantes, pero que, sin embargo, son las claves para evitar o para solucionar los conflictos.

Con el fin de evitar confusiones con otros modelos de intervención psicoeducativa parecidos, Hanks (1993, 78-81) ofrece las siguientes notas diferenciadoras del modelo:

Se diferencia de las clásicas conferencias o sesiones clínicas sobre casos en que éstas son recursos ad hoc para informar y discutir entre todos los profesionales que están en contacto con un determinado caso. En cambio, en este modelo el asesor no tiene por qué conocer personalmente al niño problemático, siendo los asesorados los que conocen a fondo el caso y, por tanto, son ellos quienes informan del mismo al asesor y a sus colegas.

Se diferencia de los modelos conductistas en que en éstos el experto lleva a cabo la evaluación de cada caso y, como consecuencia de dicho análisis, propone a los profesores

modelos de intervención para que éstos los aprendan a través del modelamiento y de la gestión de los incentivos y refuerzos pertinentes, cosa que jamás ocurre en el modelo que estamos analizando, dado que son los propios profesores quienes realizan la evaluación del sujeto y quienes encuentran las soluciones pertinentes, fruto de su propia toma de conciencia que van revisando permanentemente en las discusiones planificadas de antemano.

Por lo que respecta a los modelos psicoanalíticos propiamente dichos, la diferencia fundamental radica en que en este modelo no se trabaja directamente sobre el niño considerado individualmente, sino que se limita a destacar las diferentes cuestiones, de forma que apunten hacia alternativas institucionales factibles, conservando el profesor el control sobre el problema.

Este modelo, aunque originariamente no fue concebido para la intervención psicoeducativa con niños discapacitados, sin embargo su evolución posterior ha demostrado ser muy útil para resolver los conflictos planteados por la integración de este tipo de alumnos en las aulas ordinarias, tal y como puede observarse en la descripción de casos ofrecidos por Hanco en el primer capítulo de la obra que me ha servido de base para llevar a cabo la descripción del mismo.

### **3.2.2. Metodología**

Hanco (1993) propone la siguiente metodología para la implementación de este modelo:

#### *1) Constitución del grupo de trabajo*

Los grupos de trabajo pueden constituirse bien como consecuencia de una propuesta del equipo psicopedagógico del sector, bien a petición de una determinada escuela. Una vez aceptada la petición, es importante analizar a fondo los motivos de la propuesta y las expectativas que tienen los profesores del colegio o de los colegios implicados, tanto en relación con la solución de los casos problemáticos, como en relación al papel de los asesores externos. Esta aclaración de expectativas y de roles es fundamental, según Hanco, para evitar que el grupo quede abortado al poco tiempo de haber comenzado.

En caso de que se considere oportuno iniciar la experiencia, es importante conseguir que el grupo sea heterogéneo (a ser posible, no más de 12 profesores, debiendo estar integrado el grupo por profesores noveles o en prácticas y experimentados), que se elijan unos coordinadores (generalmente, éstos son los tutores y/o los profesores de apoyo a la integración de los alumnos discapacitados) y que se fije un calendario de actuaciones compatible con los horarios laborales de los implicados y de los profesores no implicados, pues ello permite que asistan esporádicamente a las reuniones otros colegas que, al principio, no están suficientemente convencidos de la eficacia del proyecto. Asimismo, es imprescindible asegurar desde el principio la confidencialidad de lo tratado en las reuniones y la desaparición de jerarquías administrativas en el grupo.

#### *2) Planificación de una experiencia piloto*

Dado el pensamiento típico del profesorado acerca del papel que ejercen los miembros del equipo psicopedagógico externo (generalmente, se considera que son ellos los que tienen que tratar a los alumnos discapacitados o problemáticos), Hanco recomienda iniciar una experiencia piloto, de acuerdo con la siguiente estructura de las sesiones:

a) Presentación de los casos: en cada uno de ellos el profesor esboza la conducta del niño en el colegio, las soluciones que se han intentado y los resultados que se han obtenido.

b) Recogida de la información adicional que se considere pertinente, según las características de cada caso, mediante las preguntas de todos los miembros del grupo, mediante la consulta a otras personas conocedoras del niño, o mediante la aplicación de otras técnicas suplementarias.

c) Exploración conjunta de otras cuestiones que puedan descubrir soluciones alternativas de abordar al niño, a sus padres, a toda la clase y a la labor docente, con el fin de tomar conciencia de que la solución de los problemas llega sólo cuando todos los miembros que se relacionan con el niño se implican activamente, de forma coordinada.

La duración del curso previsto para el grupo piloto puede ser variable, aunque generalmente lo más adecuado es que su duración abarque todo un año escolar, pues de esta manera podrán hacerse patentes las soluciones eficaces y, de esa manera, servirán de incentivo para la ampliación del grupo piloto al resto del profesorado de un colegio o de varios colegios de la zona. Cualquiera que sea el acuerdo tomado, es crucial subrayar la importancia de una asistencia regular durante ese período de tiempo y acordar el tiempo máximo de cada reunión y la periodicidad de las mismas (la periodicidad más idónea parece ser una semana).

### *3) Consolidación del grupo de trabajo*

Una vez analizadas las ventajas y los inconvenientes de este tipo de intervención psicoeducativa, tomando como referencia el funcionamiento de la experiencia piloto, Hanko plantea que pueden planificarse distintos modos de funcionamiento según sean las características de los grupos y de los colegios, dando así lugar a diferentes estadios de desarrollo de los grupos. Sin embargo, aunque el funcionamiento sea semejante al descrito en el grupo piloto, la diferencia fundamental radica en el papel que ahora tiene el asesor externo y los coordinadores. En esta nueva fase, el papel de estos profesionales pasa a ser menos relevante, adquiriendo mayor autonomía el papel de los propios profesores.

### *4) Evaluación y seguimiento de casos*

Según Hanko, es conveniente evitar el elogio de los buenos resultados, ya que esto implicaría relacionar la decepción por un resultado menos bueno con el propio profesor. El asesor, en lugar de interrogar a los profesores sobre el comportamiento de los casos estudiados, como haría un supervisor, debe limitarse a aconsejar cerrar temporalmente un determinado caso, sugiriendo, sin impaciencia, que sea considerado de nuevo cuando haya más datos relevantes, y a dejar muy claro que ningún participante tiene derecho a juzgar la actuación de los restantes miembros del equipo, sino, a lo sumo, a evaluar su propia actuación.

El objetivo principal de estas reuniones de evaluación es el de ayudar a los profesores no sólo a sentirse más confiados a la hora de enfrentarse con las dificultades, sino también a tomar conciencia de ese sentimiento y del impacto que tienen sus percepciones sobre los demás colegas y sobre el niño y las de éstos sobre sí mismos. Igualmente, estas reuniones deben contribuir a que los participantes tomen conciencia de que las fases de depresión y angustia ante los escasos resultados logrados, no sólo son inevitables, sino también que los

esfuerzos para superarlas pueden ser muy útiles para una mejor comprensión de los problemas de los alumnos (al fin y al cabo, éstos también pasan por dichas fases).

### 5) Final y seguimiento postcurso

Uno de los problemas que tiene este modelo de intervención psicoeducativa, según HANKO, es que resulta muy difícil saber cuando debe terminar un curso de formación y de apoyo, sobre todo por la transferencia de sentimientos mutuos entre los participantes y porque los conflictos en un colegio jamás desaparecen (se terminan unos, pero aparecen otros). Por esta razón, la formación permanente del profesorado que dicho modelo implica no puede entenderse acabada nunca. Sin embargo, para evitar convertir este tipo de reuniones en algo rutinario, HANKO recomienda distanciar cada vez más la periodicidad de las reuniones, volviendo a la periodicidad semanal sólo cuando surjan nuevos problemas que sean considerados muy difíciles de resolver sin el apoyo de los asesores y de los coordinadores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AGUILERA, M.J. y Otros (1990): *Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias*. C.I.D.E., Madrid.
- BLANCO, R. (1899): *Escuelas Graduadas*. Tip. de Archivos, Madrid.
- CAPLAN, G. (1970): *The Theory and Practice of Mental Health Consultation*. Basic Books, New York.
- CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL (1992): *La Reforma Educativa y los Centros Específicos de Educación Especial*. M.E.C., Madrid.
- CORMAN, L. y GOTTLIEB, J. (1987): "La integración de niños mentalmente retrasados: una revisión de la investigación". *Rev. de Educación* (Nº extra), 75-102.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós-M.E.C., Barcelona
- ESCUADERO, J.M. (1989): "La escuela como organización y el cambio educativo". En MARTIN, Q. (coord.): *Organizaciones educativas*. U.N.E.D., Madrid, 313-347.
- ESCUADERO, J.M. (1990a): "El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración". *Actas Primer Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, 189-222.
- ESCUADERO, J.M. (1990b): "Formación centrada en la escuela". *Actas Jornadas de estudio sobre el centro educativo*, 7-36.
- ESCUADERO, J.M. (1993): "La formación del profesorado centrada en la escuela". En LORENZO, M. y SAENZ, O. (dirs.): *Organización Escolar: una perspectiva ecológica*. Marfil, Alcoy, 321-337.
- FIERRO, A. (1981): *La personalidad del subnormal*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca. También en BUENO, M., MOLINA, S. y SEVA, A. (dirs.), (1990): *Deficiencia Mental*. Expaxs, Barcelona, vol. 2º, 13-42).
- FULLAN, M. (1990): "El desarrollo y la gestión del cambio". *Rev. de Innovación e Investigación Educativa*, 9-22.
- GONZALEZ, M.T. (1988): "Organización Escolar e Innovación Educativa: la calidad de los centros educativos". *Actas IX Congreso Nacional de Pedagogía*, 179-199.
- GONZALEZ, M.T. (1990a): "Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas". *Actas Primer Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, 27-46.
- GONZALEZ, M.T. (1990b): "La función del liderazgo instructivo como apoyo al desarrollo de la escuela". *Actas Jornadas de estudio sobre el centro educativo*, 37-46.
- GONZALEZ, M.T. (1993): "La innovación centrada en la escuela". En LORENZO, M. y SAENZ, O. (dirs.): *Organización Escolar: una perspectiva ecológica*. Marfil, Alcoy, 305-319.
- HANKO, G. (1993): *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias*. Paidós, Barcelona (ed. org., 1985).
- HUBERMAN, M. (1990): "Un nuevo modelo para el desarrollo profesional del profesorado". *Rev. de Innovación e Investigación Educativa*, 5, 43-58.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1987): "La integración de los estudiantes minusválidos en el sistema educativo normal". *Rev. de Educación*, Nº extra, 157-171.
- M.E.C. (1989a): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Edición propia.
- M.E.C. (1989b): *Diseño Curricular Base*. Edición propia.
- MOLINA, S. (1990a): "La escolarización del niño deficiente mental". En BUENO, M., MOLINA, S. y SEVA, A. (dirs.): *Deficiencia Mental*. Expaxs, Barcelona, vol. 2, 215-308.
- MOLINA, S. (1990b): "Implicaciones del Diseño Curricular Base para la Educación Especial". *Rev. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9, 169-179.

- MOLINA, S. y GARCIA, E. (1984): *El éxito y el fracaso escolar en la E.G.B.* Laia, Barcelona. MOLINA, S. y GOMEZ, A. (1992): *Mitos e ideologías en la escolarización del niño deficiente mental.* Mira Editores, Zaragoza.
- PELECHANO, V. (1991): "Valoraciones psicopedagógicas y sociofamiliares". En BARROSO, E. (coord.): *Respuesta educativa ante la diversidad.* Amaru, Salamanca, 267-296.
- PONCE, A. (1976): *Educación y lucha de clases.* Editores Mexicanos Unidos, México.
- REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACION DEL PROFESORADO (1993): Monografía: la Investigación-Acción como un recurso optimizador de la integración de los niños discapacitados, Nº17.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980): *Pygmalion en la Escuela.* Marova, Madrid.
- SAENZ, O. (1990): "Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: una visión desde la literatura científica". *Rev. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, 135-150.
- TOMLINSON, S. (1981): *Educational Subnormality: a study in decision making.* Routledge, London.
- TOMLINSON, S. (1982): *A sociology of Special Education.* Routledge, London.
- TYLER, W. (1991): *Organización Escolar.* Morata, Madrid.
- VIAL, M. (1990): *Les enfants anormaux à l'école: aux origines de l'éducation spécialisée des 1822-1909.* Armand Colin, Paris.
- VINAO, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica: la escuela graduada pública en España, 1898-1936.* Akal, Madrid.
- WARD, J. y CENTER, Y. (1991): "Integración de niños con discapacidad intelectual en aulas normales: resultados de un estudio naturalista". En FRASER, W.I. (dir.): *Temas clave en investigación del retraso mental*, S.I.I.S., Madrid, 388-400.