

LA EXPERIENCIA INTEGRADORA DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

Pilar Arnaiz Sánchez
Remedios de Haro Rodríguez
Isabel Blázquez Navarro
Rogelio Martínez Abellán
Universidad de Murcia

RESUMEN: En este artículo presentamos el estudio desarrollado en un centro de educación primaria de la Región de Murcia cuya finalidad fue observar cómo se desarrollaban los fenómenos educativos en su entorno natural (aulas), a través de las interpretaciones de sus protagonistas (entrevistas y reuniones de profesores), con el objetivo de establecer un diálogo que nos ayudase a mejorar y construir la propia práctica educativa. La opinión de los profesores respecto a la atención a la diversidad, así como sobre aquellos elementos que dificultaban la atención y respuesta educativa ofertada a los alumnos con n.e.e. nos condujo por la experiencia que a continuación se presenta.

PALABRAS CLAVE: Atención a la diversidad. Inclusión. integración escolar. Formación del profesorado. Necesidades educativas especiales. Prácticas segregadoras. Apoyo. Colaboración familiar.

THE INTEGRATING EXPERIENCE OF A PRIMARY SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF THE TEACHERS

SUMMARY: In this article we present a study, which was realized in a primary school in the region of Murcia and whose objective was to observe, how the educational phenomena developed in their natural environment (classroom) through interpretations of their main characters (interviews and meetings of the teachers), with the objective to establish a dialogue, which could help us to improve and to develop the right educational practice. The teachers' opinion about the treatment of diversity and those elements, which made it difficult to attend the students and to offer an adequate educational response for students with special educational needs, guided us through the experience, which we present in the following.

KEY WORDS: Attending diversity. Inclusion. School integration. Teacher training. Special educational needs. Segregating practices. Help. Family collaboration.

INTRODUCCIÓN

El discurso teórico sobre la integración de alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.) se ha ido enriqueciendo con el paso del tiempo, adquiriendo nuevos significados y matizaciones en torno al mismo. Hoy en día se está sustituyendo el término integración por el de inclusión. Como indican Arnaiz (1), Giné (2) y Arnaiz y De Haro (3), aunque el movimiento de la integración escolar abrió la posibilidad de que los alumnos con discapacidades se incorporaran al sistema ordinario de educación, lo que supuso un cambio muy importante en el ámbito de la Educación Especial, todavía hoy existen condiciones de trabajo respecto de la atención educativa de estos alumnos que pueden ser mejoradas.

Así, estudios realizados por Vlachou (4) muestran que la integración escolar ha supuesto en muchas ocasiones prácticas segregadoras por los siguientes motivos:

- La integración no ha consistido principalmente en responder a las necesidades de los alumnos, sino que ha servido a otros motivos relacionados con las necesidades de la sociedad.
- La obsesión por definir todo lo relativo a la incapacidad y a la integración, desde un punto de vista puramente médico, ha discapacitado todavía más a las personas que sufren algún tipo de discapacidad física o psíquica.
- La integración no ha sido vista hasta ahora como un compromiso para crear una educación inclusiva, sino que determinados discursos ligados a ella han complicado y oscurecido lo que en realidad representa.

Así, el análisis de prácticas educativas integradoras pone de manifiesto, en muchas ocasiones, prácticas segregadoras en un sistema que se declara integrador, lo cual indica que la integración de los alumnos con n.e.e. en la escuela ordinaria se ha basado a veces en una mera ubicación de éstos en la misma, haciéndoles sentirse inferiores y diferentes, y no en un verdadero cambio de la práctica educativa. Como expresa Oliver, “mientras que el lenguaje ha cambiado, los mismos grupos de profesionales están haciendo las cosas que hacían antes de que el término integración fuera moneda de uso corriente... Para decirlo sin ambages, los niños con necesidades educativas especiales todavía reciben una educación inferior, y aunque la retórica sobre integración en cuanto proceso puede servir para oscurecer o mistificar este

(1) Cfr. Arnaiz, P.: “Las escuelas son para todos”, *Siglo Cero*, Vol 27 (2), (1996) 25-34; y Arnaiz, P.: *Curriculum y atención a la diversidad*, en Verdugo, M.A.-de Borja, F. (coord.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, Salamanca, Amarú, 1999, pp. 39-61.

(2) Cfr. Giné, C.: “¿Hacia dónde va la integración?”, *Cuadernos de Pedagogía*, 269 (1998) 40-45.

(3) Cfr. Arnaiz, P. de Haro, R. (Eds.): *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*, Murcia, Universidad de Murcia, 1997.

(4) Cfr. Vlachou, A.D.: *Caminos hacia una educación inclusiva*, Madrid, La Muralla, 1999.

(5) Oliver, C.: “Intellectual masturbation: a rejoinder to Soder and Booth”, *European Journal of Special Education*, 7 (1), (1992) p. 23. Véase también Oliver, C.: “Agrupar a los alumnos: ¿ilusión o realidad?”, *Aula de Innovación Educativa*, 35 (1995) 53-57.

hecho, la realidad sigue siendo la misma” (5).

Ainscow señala a este respecto que intentos de desarrollar sistemas integrados para alumnos con n.e.e. han fallado, al intentar integrar a los alumnos en colegios normalizados, adoptando prácticas extraídas de experiencias anteriores a la educación especial (6). De tal manera que, cuando la integración depende de la importación de prácticas procedentes de la educación especial, es casi seguro que estas experiencias acabaran fracasando, produciendo nuevas formas de segregación, aunque dentro de un contexto normalizado, produciéndose unas prácticas divisorias. Por ello, se necesitan estrategias que personalicen la enseñanza en lugar de individualizar las lecciones, práctica habitual en muchos centros.

Todos estos argumentos han sido decisivos para el abandono del concepto de integración y la adopción del término inclusión. Con éste se quiere señalar la reestructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje para responder a la diversidad de los alumnos. La inclusión significa profundizar en los planteamientos de la integración escolar, ofrecer una respuesta educativa en igualdad de condiciones. García Pastor señala las diferencias entre diversidad-inclusión y escuelas inclusivas: “hablar de diversidad debería suponer un modo alternativo de considerar las diferencias, e inclusión un modo alternativo de abordar la práctica educativa. La escuela inclusiva se acerca a estas posiciones críticas dado su interés por hacer de las escuelas comunidades de aprendizaje, donde el apoyo mutuo, el respeto a la diferencia, la corresponsabilidad se convierten en valores centrales” (7).

METODOLOGÍA

El Centro

El centro objeto de estudio cuenta con una larga experiencia integradora desde el curso académico 1990/91, acogiendo alumnos con n.e.e. Esta trayectoria se inició en la etapa de educación infantil, continuada año tras año con la incorporación de nuevo alumnado, hasta completar todos los niveles de la educación infantil y primaria en el curso 1995/96. El nivel sociocultural es medio-bajo, con importante presencia de niños con problemas familiares y económicos. Está situado en un pueblo industrial a 10 Km. de la ciudad de Murcia, y a él asisten 239 alumnos. Consta de 10 unidades, una por nivel, con una ratio de 25 alumnos por aula, de los cuales 1 ó 2 pueden tener n.e.e.

El claustro de profesores estaba formado por dos maestras de Educación Infantil, cuatro tutores/as de Educación Primaria, un maestro de Inglés y una maestra de Matemáticas, un maestro especialista en Pedagogía Terapéutica y un maestro especialista en Audición y Lenguaje.

(6) Cfr. Ainscow, M.: *Effective Schools for All*, Londres, Fulton, 1991..

(7) García, C.: *Diversidad e inclusión*, en Sánchez, A. y otros (coord.): *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*, Almería, Universidad de Almería, 1999, p. 27.

(8) Woods, P.: *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós-

Técnica de recogida de datos

La entrevista semiestructurada fue elegida para la recogida de los datos, con el objetivo de “describir lo que son las visiones de las distintas personas y recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas” (8). De este modo, a través de las mismas pudimos conocer la opinión del profesorado sobre la atención a la diversidad en general y, en particular, respecto de la misma en sus aulas; conocer qué tipo de estrategias y concepciones guiaban al profesor en la planificación de la enseñanza; y cómo se organizaba y planificaba este trabajo con el resto de compañeros.

La guía de la entrevista giró en torno a los siguientes puntos:

1) Contrastar la opinión de los profesores respecto a la información recogida en las aulas (observaciones), porque siempre quedan aspectos que son difíciles de observar o de entender sin la explicación de sus autores.

2) Recabar datos sobre la historia de la integración en el centro.

3) Saber qué opinión personal y qué sentimientos provoca tener alumnos con n.e.e.

4) Conocer las posibilidades, dificultades y necesidades que cada uno tenía tanto en el ámbito organizativo como de recursos materiales o personales.

5) Recoger información referente a los cambios que cada uno de ellos consideraba necesarios en el centro, en cuanto a la organización del mismo, coordinación, dinámicas y estrategias de trabajo.

Los profesores entrevistados fueron los que impartían docencia en los tres grupos objeto de estudio, siendo un total de ocho, con el fin de obtener unos resultados aplicables a la realidad existente en el centro.

Procedimiento

Antes de la realización de las entrevistas se explicó a los profesores el motivo y objetivo de las mismas y se concertó, a elección de ellos, el día, la hora y el lugar para su realización. Todas fueron llevadas a cabo en el propio centro en horario escolar.

ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS, RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LOS MISMOS

Para el análisis de las entrevistas realizadas, hemos recurrido a la categorización, que constituye una importante herramienta conceptual en el análisis de datos cualitativos. Nuestro grupo ha preferido elaborar las categorías de forma inductiva, es decir, a partir de los propios datos de las entrevistas. Este proceso, denominado codificación abierta (9), parte de la búsqueda de conceptos que cubran los datos. Tales conceptos son provisionales al principio, debido a que el investigador busca lí-

(8) Woods, P.: *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós-MEC, 1987, p. 77.

(9) Cfr. Straus, A.L.: *Qualitative analysis for social Scientists*, Cambridge, University Press, 1987.

(10) Cfr. Gil, J.: *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*, Barcelona,

nea a línea o párrafo a párrafo indicadores empíricos consistentes en conductas y sucesos observados y descritos por los entrevistados. Terminado el proceso de codificación se establece el sistema definitivo de categorías (10).

Una vez realizado este proceso de codificación, hemos ordenado todos los datos hallados en matrices y cuadros, para posibilitar su procesamiento posterior y facilitar la obtención de conclusiones. Generalmente, las matrices consisten en tablas de doble entrada en cuyas celdas se aloja información verbal, de acuerdo con los aspectos especificados por filas y columnas. Es frecuente construirlas para sintetizar los fragmentos codificados en una misma categoría (columna) para diferentes sujetos, situaciones, casos, etc. (filas). Algunas de las dimensiones, a partir de las cuales se elaboran, pueden implicar la ordenación de fenómenos o componentes de fenómenos a lo largo del tiempo, en función de los roles desempeñados, etc.

De las categorías extraídas, las consideradas más importantes debido a nuestro objeto de estudio se han dispuesto en matrices. De sus títulos se desprende nuestro interés. Éstos son:

- Concepción, dificultades y cambios que plantea la integración.
- Apoyo: modo de llevarlo a cabo y razones.
- Coordinación de los profesores con los apoyos y padres de los niños con n.e.e.

A continuación, pasamos a presentar los resultados obtenidos bajo las categorías anteriormente descritas.

Matriz de Roles: concepción, dificultades y cambios que plantea la integración

A través de esta matriz de roles hemos recogido las opiniones expresadas por los profesores, tutores, los de apoyo y los profesores especialistas. Su finalidad ha sido recoger la concepción que tienen de lo que significa atender a la diversidad, las dificultades y problemas con los cuales se han encontrado y encuentran y, por último, las necesidades y cambios que consideran necesarios para desarrollar una buena práctica integradora.

Como se puede observar en la matriz, el profesorado del centro apuesta por la integración, al menos en el plano teórico-filosófico, no tanto en el práctico pues enseñada muestran su desconcierto respecto a cómo actuar y responder a las necesidades educativas de todos los alumnos, es decir, cómo ofrecer una enseñanza individualizada sin exclusiones. Ante ello expresan las dificultades que sienten en torno a la falta de recursos, de formación, de organización, la descoordinación entre los distintos profesores que imparten docencia en un mismo nivel educativo y la sobrecarga de trabajo.

Los profesores muestran, igualmente, algunas de las dificultades o insatisfaccio-

(10) Cfr. Gil, J.: *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*, Barcelona, PPU, 1994.

(11) Cfr. Vlachou, A.D.: o.c.

Matriz de Roles - Concepción, dificultades y cambios que plantea la integración		Necesidades - Cambios	
Concepción Integración	Dificultades/Problemas		
	<p>- "Te das cuenta de que algo tiene que cambiar, o sea, que la metodología no sirve..., el problema es que no sabes cómo".</p> <p>- "El problema más grande que tengo, con todas las clases es que tengo 18 horas de clase y seis horas de dirección..., el papel del especialista al máximo de rendimiento".</p> <p>- "No hay apoyo alguno. El apoyo se planifica para lenguaje y matemáticas".</p>	<p>"Ya no se puede trabajar sólo".</p> <p>- "Haría falta cambiar toda la organización de forma que la atención fuera individualizada... hay que cambiar la forma de atender a los alumnos, la forma de agrupamientos; hacer agrupamientos flexibles".</p> <p>- "Lo que hace falta es un poco de coordinación entre nosotros para saber por donde va el crío, qué es lo que es capaz de hacer y todo esto".</p> <p>- "Necesitaría bastante material con apoyo visual variado, para usar con el niño sordo".</p> <p>- "Mayor coordinación entre todos nosotros (profesor de apoyo, tutor, especialista), de manera que hubiera un conocimiento de que esto que sabe el niño, qué necesidades concretas tiene y qué estrategias vamos a aplicar para resolver cada uno desde su área...".</p> <p>- "Estamos reflexionando y en esta fase se nos está pasando el curso sin tomar decisiones concretas".</p>	
	<p>Profesor (P): P6. Profesora Taller de Jardinería</p> <p>- "Yo estoy a favor de la integración, eso no quiere decir que esté de acuerdo en todo, como se está integrando ahora mismo... Pero como filosofía yo estoy a favor de la I, yo entiendo que hasta donde se pueda los niños deben estar en su entorno, en su barrio, en su medio ambiente. Y la filosofía de la I, la entiendo, la comparto y la respeto".</p>	<p>Nº de alumnos con n.e.e.: 6º curso, 3 niños con n.e.e.</p> <p>- "Terminan de fichas hasta las narices. Si enfocamos toda la integración a que los críos lean y escriban, pues no; porque hay críos que no van a aprender a leer y a escribir en toda su vida".</p>	<p>"Yo pienso que si tuviera un monitor con un pretallar montado a tiempo total y que los niños pudieran salir y tener una opción al lápiz y al papel, con un taller para preparación preprofesional sería estupendo".</p>
	<p>Profesor (P): P7. Tutor</p> <p>- "Yo pienso que la integración falla por todos los puntos, no por uno en concreto... Pero es que luego, lo más deprimente para mí no es que me han hecho colegio de Integración, porque yo a nivel ético no quiero que esté nadie mal en mi clase, esté desatendido o abandonado... Yo, la sensación que tengo es que me voy dando cabezazos contra la pared".</p>	<p>Nº de alumnos con n.e.e.: 3 niños con n.e.e.</p> <p>- "El niño está en el aula y el apoyo no le hace nada. Son personas que tendrán una experiencia en este campo, por ejemplo en el C.E.E., y cuando han venido al colegio, están igual que yo... O sea, no hay ayuda, porque profesionalmente estamos todos igual de perdidos y la prueba es que están asustados con la Adaptación Curricular. Yo les pido que me echen una mano y me dicen 'no, no, es el tutor quien tiene que realizarla'".</p> <p>- "El problema empieza a partir de 3º, 4º y 5º, por ejemplo en las Adaptaciones Curriculares, que son muy complejas".</p> <p>- "Planificación conjunta no hay. Tanto el profesor de apoyo como el logopeda van por un lado y yo por otro".</p>	<p>"La necesidad de organizar de otra forma, no sé realizarlo yo, pero si se hace, participo, aunque luego me estrellé".</p> <p>- "Pero lo que necesito es una hora de coordinación con el profesor de apoyo, con el logopeda".</p> <p>- "Necesitaría también materiales más adaptados para poder trabajar con el alumno A3".</p>
	<p>Profesor (P): P1. Profesora de Educación Física</p> <p>- "Yo estoy a favor de la integración, lo que pasa es que es muy difícil. Individualmente no estoy en contra de eso porque pienso que son personas como las demás. Me parece favorable, pero decir, no es lo mismo el PT o el logopeda que se lleva a dos o tres críos, a cuatro o cinco, que yo, que tengo que sacarme a toda la clase. Tampoco es lo mismo estar en un aula que estar en el patio".</p>	<p>Nº de alumnos con n.e.e.: 3 niños con n.e.e.</p> <p>- "No tengo tiempo, no tengo apoyos, no tengo espacio. A mí no me apoya nadie".</p>	<p>"Necesito apoyo. Primero tenemos que tener un concepto de la educación física como las demás materias. Segundo, necesito un apoyo al igual que las demás clases".</p> <p>- "Me gustaría que hubiera un gimnasio por lo menos".</p>

nes sentidas ante la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en la docencia, como la carga de trabajo que se ve expresada en frases como “me falta tiempo”, o la dificultad en adaptar el currículum a las necesidades de los niños, ante lo cual sienten insatisfacción personal y frustración, ya que en la mayoría de las ocasiones tienen que cumplir con unas expectativas nuevas y conflictivas para ellos. Junto a estos factores se han señalado otros referidos a la falta de recursos materiales y humanos, así como de formación del profesorado.

Vlachou (11) ha señalado que en ocasiones la integración se convierte en una cuestión de recursos cuando solamente se alude a la necesidad de los mismos. Así, exige la permanencia y ampliación de aquellos aspectos que caracterizaban la enseñanza especial -áreas especiales, material especial, formación basada en respuestas específicas según diferentes categorías de niños-. Todas estas preocupaciones restan importancia a cuestiones como los criterios metodológicos u organizativos a utilizar.

Afortunadamente, en nuestra experiencia de trabajo se han puesto de manifiesto otros factores, que no priman una visión meramente materialista en la atención a alumnos con n.e.e. Entre ellos cabe destacar el reconocimiento de la descoordinación existente entre el profesorado, hecho del que son conscientes, pues no propicia una educación inclusiva, siendo necesario establecer medidas para su superación. Como señala Antúnez, “es preciso, pues, que los profesores y profesoras seamos capaces de superar posturas individualistas o insolidarias; que nos acostumbremos a ver más allá del ámbito reducido del aula y a adquirir una visión más global de lo que supone nuestro trabajo dentro del conjunto de las actuaciones que desarrollamos junto con los demás enseñantes del centro” (12).

En definitiva, el propio profesorado está sintiendo la necesidad de establecer nuevos modelos organizativos que faciliten la participación, cooperación e integración de todos los miembros de la comunidad educativa; que favorezcan que cualquier alumno pueda aprender según sus posibilidades y en un contexto integrador; y que impliquen a todos los docentes en un compromiso ético con una atención acorde a las necesidades del alumnado.

Apoyo: Modo de llevarlo a cabo y razones

En esta matriz de datos hemos querido presentar el tipo de apoyo instaurado en el centro, así como las razones por las cuales se hace de esta forma y no de otra. También hemos creído oportuno presentar la disposición que los profesores encargados del apoyo tenían o no acerca de realizar modificaciones en su práctica educativa. Por último, hemos tenido en cuenta las necesidades que manifiestan. Otros datos más anecdóticos, pero no por ello menos significativos, han sido los años de permanencia en el centro y el número de alumnos que atienden. Todo esto con la finalidad de percibir si ello influía en un tipo de apoyo u otro, y en las necesidades que comportaría.

(11) Cfr. Vlachou, A.D.: o.c.

(12) Antúnez, S.: *El Proyecto Educativo de Centro*, Barcelona, Graó, 1998, p. 12.

(13) Cfr. Parrilla, A.: *La formación de los profesionales de la Educación Especial y el cambio educati-*

Matriz de Apoyo: Modo de llevarlo a cabo y razones

Profesor (P)	Años permanencia centro	nº de alumnos	Tipo de apoyo	Razones	Disposición a realizar el apoyo dentro del aula	Coordinación	Necesidades
P4 Apoyo Logopedia	4 años	- "Tenemos catorce niños de integración; yo trabajo con doce niños... Aparte al- gún caso concreto".	- "Generalmente mi trabajo es fuera del aula donde los apoyos son más específicos. - Generalmente, es el mismo tutor el que me pide apoyo a mí... Quizá donde más me quedo dentro del aula, es en Infantil por aquello que los de Infantil se apartan muchísimo menos de su grupo clase".	- "El tema de logopedia... es bastante más específico". - "Yo pienso que si tuviéramos las adaptaciones curriculares ya hechas de cada niño, ganaríamos en coordinación a nivel de apoyo logopedia, tutor, etc. Si estuvieran las A.C. ya hechas entonces estaría muy clara... la labor que con ese niño, y salvo esta intervención puntual de logopedia, yo también pienso que el apoyo podría hacerse perfectamente en el aula cuando se trata de refuerzo pedagógico".	- "Sí, sí, todo lo que sea apoyo pedagógico, claro que estaría dispuesto a hacerlo dentro del aula".	- "Con el que más me coordino es con el profesor de apoyo, ¿me entiendes?, estamos puerta con puerta y la relación es de más frecuencia". - "El tema de la coordinación es la asignatura pendiente".	- "Se necesita mucho más personal, más medios, más recursos, en fin...".
P3 Apoyo Pedagogía Terapéutica	5 años	- "De integración me parece que doce o trece... que van desde pre-escolar hasta sexto".	- "Aquí se decidió, entre todos, la modalidad de apoyo fuera del aula, pero no es la idónea y está en función de la disponibilidad que hay del profesor de apoyo".	- "El ideal es apoyar dentro del aula, pero, al haber solo un maestro de apoyo en el centro es imposible. Se ha solicitado a la administración otro maestro de apoyo". - "Fundamentalmente lo que impide que en los cursos que van más altos se haga el apoyo dentro del aula ordinaria es que hay muchos niños. Así que tengo que coger a niños de otros cursos y hacer grupos, y llevar a tres a un aula de éstas... entonces se ha creído conveniente que yo haga los apoyos fuera".	- "Yo no soy reacio a eso, al contrario, estoy a favor, paulatinamente a es- o, paulatinamente a eso deben estar funcionando talleres",		- "Hace falta un maestro más porque hay que distribuirse y apoyar a los chicos, y no se está pidiendo por pedir, es, que hace falta porque hay trece niños que necesitan apoyo".

A través de las palabras de los profesores de apoyo recogidas en esta matriz, se observa con claridad el tipo de apoyo ofertado por el centro, las razones que tienen para hacerlo de este modo y no de otro, la disposición a realizar cambios en el mismo y las necesidades presentes.

El centro se caracteriza por ofrecer un modelo de apoyo individual, centrado en el déficit del alumno. El profesor de apoyo imparte su docencia en el aula de educación especial, donde trabaja con el alumno con n.e.e., sacándolo del contexto curricular y situacional del aula ordinaria. O sea, los apoyos se conciben como una estructura didáctica más, pero no son el eje de la integración, no son una estructura integradora,

<i>Matriz de Coordinación de los profesores con los apoyos y padres de los niños con necesidades educativas especiales</i>			
Profesor (P)	Trabajo del Profesor de Apoyo	Coordinación Apoyos, Tutores, Especialistas	Coordinación - Padres
P8 Profesor de Inglés	- "No hay apoyo alguno. El apoyo se planifica para Lenguaje y Matemáticas".	- "En eso estamos un poco separados, ellos se reúnen por su cuenta y planifican sus actividades por su lado... Hay una relación buena, pero no demasiado comprometida, tanto por su parte como por nuestra dinámica".	- "En general la colaboración es buena, siempre que se les pide ayuda acuden, lo que pasa es que el nivel sociocultural no es muy elevado".
P1 Profesora de Educación Física	- "No tengo ningún apoyo. Nos ponemos a hacer la adaptación curricular sólo en Matemáticas o en Lengua. ¿Qué pasa con la Educación Física, sólo es mía; o el Inglés sólo del profesor que lo imparte? ¿No interesa esta competencia curricular? ¿Qué está pasando?"		
P7 Tutora	- "No hay ayuda, porque profesionalmente estamos todos igual de perdidos, y la prueba es que los profesores de apoyo están asustados con la adaptación curricular".	- "Planificación conjunta no hay. Tanto el profesor de apoyo como el logopeda van por lado y yo por otro".	
P5 Tutor		- "Sinceramente, la planificación se va haciendo a salto de mata porque falta una buena coordinación de todas las personas que incidimos sobre los niños". - "Tenemos que estar mas coordinados con el PT y logopeda...".	

aunque sea una plataforma para ello (13), al concebirse la educación de apoyo como una tarea marginal, parcial y descontextualizada del aula ordinaria. La responsabilidad recae en el profesor de apoyo. Así, en caso de confirmarse la excepcionalidad, éste se encargará de preparar un programa para el alumno, decidir el emplazamiento e implementarlo, de manera que si comparte ambos emplazamientos (ordinario y especial) recibe diferentes programas en cada contexto (14). De ahí surgen las dificultades o problemas relacionadas con la falta de coordinación-colaboración entre ambos profesionales. De esta forma, se olvida que los apoyos no son una competencia exclusiva de este profesional sino una responsabilidad de todo el centro que puede ser ejercida por los distintos profesionales del mismo.

Fruto del análisis realizado, los participantes de esta experiencia han podido reflexionar acerca del modelo de apoyo presente en el centro y han decidido incorporar otras modalidades, donde ambos profesores (apoyo y tutor) comparten un mismo espacio (aula ordinaria), unas mismas tareas y consecuentemente, unos mismos objetivos (15).

Coordinación de los profesores con los apoyos y padres de los niños con n.e.e.

Como el título de la matriz indica, en ella hemos pretendido mostrar el grado de coordinación o planificación conjunta que existe entre los profesores de apoyo y los tutores, especialistas: por una parte, a la hora de marcar el itinerario educativo que deben seguir los alumnos con necesidades educativas especiales; y, por otra, en la simple realización de tareas y actividades. También hemos querido mostrar el grado de coordinación que los profesores mantienen con los padres. Si bien este aspecto no ha podido quedar totalmente claro, debido a que pocos profesores han hablado en profundidad sobre este tema.

De nuevo el profesorado del centro alude a la falta de coordinación-planificación entre el profesorado de apoyo y el resto de docentes. De esta forma, tanto los profesores tutores como los especialistas expresan esta queja. Estos últimos aluden a que los apoyos solamente se realizan en las áreas de Lengua y Matemáticas, adoleciendo de apoyo las otras áreas. De nuevo estas afirmaciones ponen de manifiesto que si hubiera más coordinación entre el profesorado, y los apoyos fueran una tarea compartida por todos los profesores del centro, habría más facilidad de que unos profesores se apoyaran a otros en las distintas materias, sin la necesidad que este rol sea exclusiva y especialmente realizado por el profesor de Pedagogía Terapéutica y cuando intervienen aspectos del lenguaje oral por el logopeda. En este sentido, Buck expresa: "Ofrecer apoyo no es algo exclusivo de los profesores de apoyo. El apoyo a los alumnos puede ofrecerlo todo el profesorado" (16).

CONCLUSIONES

(16) Buck, M.: *Developing a Network of Support*, en Ainscow, M. & Florek, A. (Eds.): *Special Educational Needs: Towards whole school approach*, Londres, David Fulton Publication, 1989, p. 54.

(17) Ainscow, M.: *Effective Schools for All*, Londres, Fulton, 1991.

El trabajo desarrollado nos ha permitido conocer que el modelo de atención a la diversidad presente en el centro, es el denominado “modelo del déficit” (17), constituyendo en muchas ocasiones formas de segregación en un entorno escolar normalizado.

Fruto del análisis de este modelo, se vio la necesidad de dirigirse hacia otros modelos más inclusivos. De igual forma, se manifestó la falta de recursos humanos y materiales y, sobre todo, de coordinación del profesorado, siendo cuestionada la estructura organizativa y metodológica existente. Por todo ello, se inició un trabajo de reflexión y toma de decisiones sobre nuevos modelos organizativos, donde el centro revisara su Proyecto Educativo y Curricular para que fuera más atento a la diversidad, se estableciesen tiempos y espacios para la coordinación y asunción de responsabilidades en las tareas, así como nuevos agrupamientos de los alumnos en función de intereses, ritmos, progresos, necesidades específicas.

El enfoque de apoyo existente en el centro era individual, realizado fuera del aula y dirigido a las necesidades educativas especiales de los alumnos. En la actualidad se camina hacia la instauración de nuevos modelos de apoyo, siendo lo verdaderamente enriquecedor de este trabajo la necesidad sentida por muchos de los miembros del centro, dirigida al cambio de la práctica educativa existente y a la búsqueda de nuevas perspectivas de trabajo para ofrecer una educación para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M.: *Effective Schools for All*, Londres, Fulton, 1991..

Ainscow, M.: *Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades*, en Verdugo, M.A.-de Borja, F. (coord.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, Salamanca, Amarú, 1999, pp. 15-37.

Antúnez, S.: *El Proyecto Educativo de Centro*, Barcelona, Graó, 1998.

Arnaiz, P.- de Haro, R. (Eds.): *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*, Murcia, Universidad de Murcia, 1997.

Arnaiz, P.: “Las escuelas son para todos”, *Siglo Cero*, Vol 27 (2), (1996) 25-34.

Arnaiz, P.: *Currículum y atención a la diversidad*, en Verdugo, M.A.-de Borja, F. (coord.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, Salamanca, Amarú, 1999, pp. 39-61.

Arnaiz, P.; Castejón, J.L.: “Towards a change in the role of the support teacher in the Spanish education system”, *European Journal of Special Needs Education*, 16 (2), (2001) 99-110.

Balbás, M.J.: *El apoyo a la diversidad como asesoramiento curricular y organizativo: apoyo interno*, en Marcelo, C. y López, J. (Coor.): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Barcelona, Ariel, 1997, pp. 224-240.

Buck, M.: *Developing a Network of Support*, en Ainscow, M. & Florek, A. (Eds.): *Special Educational Needs: Towards whole school approach*, Londres, David Fulton Publication, 1989, pp. 52-60.

García, C.: *Diversidad e inclusión*, en Sánchez, A. y otros (coord.): *Los desafíos de la*

educación especial en el umbral del siglo XXI, Almería, Universidad de Almería, 1999, pp. 11-29.

Gil, J.: *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*, Barcelona, PPU, 1994.

Giné, C.: “¿Hacia dónde va la integración?”, *Cuadernos de Pedagogía*, 269 (1998) 40-45.

Oliver, C.: “Agrupar a los alumnos: ¿ilusión o realidad?”, *Aula de Innovación Educativa*, 35 (1995) 53-57.

Oliver, C.: “Intellectual masturbation: a rejoinder to Soder and Booth”, *European Journal of Special Education*, 7 (1), (1992) 20-28.

Parrilla, A.: *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*, Bilbao, Ed. Mensajero, 1996.

Parrilla, A.: *La formación de los profesionales de la Educación Especial y el cambio educativo*, en Jurado, P. (Coord.): *Las necesidades educativas: presente y futuro*, Barcelona, Universidad Autónoma, Departamento Pedagogía Aplicada, 1996, pp. 80-99.

Straus, A.L.: *Qualitative analysis for social Scientists*, Cambridge, University Press, 1987.

Vlachou, A.D.: *Caminos hacia una educación inclusiva*, Madrid, La Muralla, 1999.

Woods, P.: *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós-MEC, 1987.