

EL PROFESOR DE APOYO A LA INTEGRACIÓN. PRINCIPALES PROBLEMAS

**Asunción Moya Maya
Jerónima Iplánd García
Universidad de Huelva**

Estamos en un proceso de cambio y transformaciones del sistema educativo, se habla de un cambio institucional (Zabalza y Parrilla, 1990) en el que es necesario la asunción de la integración como parte del proceso de desarrollo y mejora de la escuela. Dentro de estos nuevos planteamientos, también el propio concepto de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se ha ido transformando con el tiempo y consecuentemente se ha modificado la práctica y el concepto de apoyo (Zabalza y Parrilla, 1990; Parrilla 1996; López Melero, 1993; Lowe, 1995; García Pastor, 1995). Originando ello algunas dificultades y desencuentros en los centros.

En este trabajo presentamos la opinión y las indicaciones de prácticamente todos los profesores y profesoras de apoyo a la integración que trabajan en Primaria en la provincia de Huelva respecto a la problemática que están encontrando en su práctica en los centros donde trabajan.

Estas opiniones constituyen una parte de un amplio estudio realizado sobre su situación profesional. Esbozaremos algunos apuntes metodológicos, así como los resultados más importantes obtenidos.

Nuestro estudio se encuadra dentro de una corriente de investigación descriptiva y de análisis desde la perspectiva de los propios profesionales investigados. Se refiere al análisis de la práctica, por medio de entrevistas y de un cuestionario, de quienes trabajan en el campo de la Educación Especial. Concretamente se pretendía con este estudio:

- Conocer cómo es la problemática de estos profesores de apoyo a la integración en los centros donde trabajan.

1. POBLACIÓN

1.1. Sujetos a quienes se les realizó la entrevista

En el caso de las entrevistas, nos propusimos realizar un número significativo

de éstas a sujetos que pudieran ser considerados como informantes claves y como tales nos proporcionarán información relevante que sería usada posteriormente para la elaboración del cuestionario.

Para lograr este objetivo decidimos utilizar el procedimiento denominado por Goetz y LeCompte (1988) "selección basada en criterios" y por Patton (1980, 1987) "muestreo intencionado" que consiste en determinar por adelantado las características que deberán poseer los sujetos que formaran parte de la investigación.

La muestra de sujetos que fue elegida para ser entrevistada debió reunir las características: Ser profesores de apoyo a la integración, estar trabajando en Primaria, en Huelva provincia o capital, una experiencia en su trabajo de más de cinco años, tener una antigüedad en el centro de más de tres años, que pudieran considerarse como informantes claves (según la opinión de los E.O.E.s) y estar dispuestos a participar en la investigación.

La muestra total de entrevistados fue de catorce profesores de apoyo a la integración de Primaria que procedían de Huelva capital y de las diferentes zonas del E.O.E. en la provincia.

1.2. Sujetos a los que se les proporcionó el cuestionario

La población a la que nos dirigimos estaba compuesta por todos los profesores de apoyo a la integración de la provincia de Huelva que trabajan en Primaria en centros tanto públicos como privados: ciento cincuenta y ocho distribuidos entre ciento cuarenta y dos que desarrollaban su trabajo en centros públicos y dieciséis en privados.

Se recibieron ciento cuarenta y un cuestionarios de los cuales cinco fueron eliminados por estar incompletos, incorrectamente contestados o cumplimentados por profesores de apoyo de Secundaria que no formaban parte de la población a la que nos dirigíamos. Por todo ello, el número final de cuestionarios con el que trabajamos fue de ciento treinta y siete.

1.2.1. Descripción de la población

La descripción de la población de los sujetos que contestaron el cuestionario se refiere a dos ámbitos: centro donde desarrollan su trabajo y aspectos personales, profesionales y de identificación de los sujetos.

Resumiendo los resultados obtenidos en el análisis descriptivo por medio de las frecuencias y porcentajes resultantes en las dimensiones e ítems del cuestionario, podemos comprobar como la población de profesores de apoyo a la integración en Huelva está formada prioritariamente por profesionales que desarrollan su trabajo en la provincia, y en menor medida, en la capital.

En centros con un número de alumnos diverso y por tanto, con un número de profesores también variado, aunque la mayor parte de estos profesores se encuentran en

centros con una plantilla entre once y treinta profesores.

Estos profesionales objetos de nuestro estudio, normalmente son los únicos profesores de apoyo en sus centros, siendo excepcionales los casos donde nos encontramos más de uno.

Es una población formada prioritariamente por mujeres (73.7%) con una edad media situada entre treinta y uno y treinta y nueve años, casi la mitad de los profesores se encuentran en esta edad. Si sumamos este grupo a los que tienen menos de treinta años, representan un 64,9% del total, reflejando unos profesores bastante jóvenes y con una trayectoria profesional iniciándose de alguna manera.

Su situación administrativa es mayoritariamente definitiva en los centros donde se encuentran, aunque sin despreciar el casi 40% que están en otras situaciones, principalmente de interinos.

Son profesores generalmente con una formación a nivel de Magisterio, aunque no siempre por la especialidad de Educación Especial, de hecho nos encontramos con un 44,5% de casos que se formaron en otras especialidades. Accedieron mayoritariamente a la especialidad por medio de la oposición en Educación Especial, seguidos por los ya desaparecidos cursos de Pedagogía Terapéutica.

Con una experiencia en general en la docencia que en un gran porcentaje (33,6%) ha sido de seis a diez años, aunque también un grupo bastante considerable (23,4%) llevan trabajando de once a quince años. De esta experiencia profesional, según nos indican, una mayoría nos reflejan que se ha referido a Educación Especial en gran medida. La mayoría (40,1%), tienen una experiencia de seis a diez años en Educación Especial, sin despreciar aquellos profesores que se dedican a este ámbito desde hace menos de cinco años. Es decir, podemos resumir que un 71% de los profesores que están desarrollando su trabajo como apoyo a la integración en Primaria en Huelva, tienen una experiencia en Educación Especial menor de diez años en centros ordinarios, siendo un grupo bastante reducido quienes su experiencia también ha consistido en el trabajo en Centros específicos de Educación Especial.

La antigüedad de éstos en el centro actual, en un mayor porcentaje es de seis a diez años, aunque también son numerosos los profesores que están por primera vez en el centro, explicado este dato con la situación de interinidad de un número considerable de profesores.

Continuando con la situación de estos profesionales, nos encontramos que la mayoría de éstos, no han ocupado algún cargo directivo en ningún momento en los centros donde están o han estado, de hecho sólo veinticinco lo estaban ocupando en ese momento, y de ellos sólo cinco eran, en ese instante, directores de su centro.

También es una característica de la mayoría de estos profesores, que aunque trabajan actualmente en el ámbito de la Educación Especial, han tenido otras experiencias en otros campos educativos no relacionados con el que realizan en la actualidad.

Generalmente estas experiencias se han referido a la etapa de Primaria, seguidas por experiencias en Secundaria o Infantil y en menor medida, en otros ámbitos educativos (adultos, gabinetes...).

2. INSTRUMENTOS

Como se ha señalado, en nuestro estudio se han utilizado dos instrumentos de recogida de información: la entrevista y el cuestionario.

El primero, la entrevista, se utilizó con un fin: la recogida de información de los sujetos seleccionados. Ésta nos permitió obtener una gran cantidad de datos sobre la realidad profesional de los profesores entrevistados: cuáles son sus funciones, la coordinación que realizan, las modalidades de actuación, sus opiniones y, recoger asimismo, las propuestas formativas que sobre la formación inicial realizan desde su actividad profesional, que sería la base para la construcción del cuestionario.

Este protocolo inicial pretendía recoger información sobre cinco grandes dimensiones:

- Identificación: Referida tanto a aspectos personales como profesionales del entrevistado, así como a las características generales del centro donde trabaja.
- Funciones: Se intentaba conocer las funciones que estaban realizando en los centros, aquellas que no suelen llevar a cabo y los posibles cambios en éstas desde el inicio de su trabajo.
- Actuación: Queríamos recoger información a cerca de las modalidades de apoyo, los criterios para realizar una u otra, la realización de los horarios y la problemática en el desarrollo de su trabajo.
- Coordinación: Conocer como es ésta, las variables de las que depende.
- Formación: Conocer sus propuestas formativas respecto a la formación inicial de los futuros profesores de apoyo a la integración.

Con el segundo de los instrumentos utilizados, el cuestionario, se pretendió recoger información sobre las siguientes dimensiones:

- Datos generales
- Funciones del profesor de apoyo
Desarrollo profesional
- Coordinación
- Formación

PROBLEMAS EN EL DESARROLLO DE SU TRABAJO

Como parte de su trabajo en los centros de Primaria, mediante cuestionario, se pretendió conocer algunos problemas, que desde su opinión, estos profesores encuentran, o no, en los colegios donde trabajan.

Como se muestra en el gráfico 1, del total de profesores de apoyo de Primaria que han contestado el cuestionario, mucho más de la mitad (71,5%; f=98) nos indican que efectivamente sí encuentran problemas en el desarrollo de su trabajo; y tan sólo un 27% (37) manifiestan que no los tienen. Esta cuestión se consideraba de “filtro” para la cumplimentación de la siguiente, donde se les pidió que indicaran y concretaran los problemas y dificultades posibles en su trabajo en los Centros.

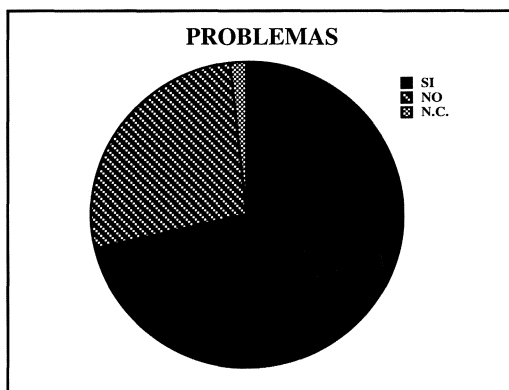


Gráfico 1: Porcentajes sobre si encuentran problemas en el desarrollo de su trabajo

PRINCIPALES PROBLEMAS EN EL DESARROLLO DE SU TRABAJO

Unida a la cuestión anterior, se trataba de saber de las dificultades que un porcentaje alto indica, cuáles son los problemas que éstos señalan en el desarrollo de su trabajo en el centro donde se encuentran.

Podemos observar en la tabla 1, una gran dispersión y variedad en lo que ellos perciben, resultado previsible puesto que la realidad de los centros y de cada profesor es particular y especial.

Si analizamos los resultados por el orden que los profesores de apoyo han establecido, el porcentaje más alto de profesores (13,9%; f=19) destacan la “*poca implicación de los profesores/as ante los alumnos con n.e.e*” como el problema principal de su trabajo en su centro. A continuación, con un porcentaje de 11,8% (f=16), se considera que es la “*coordinación entre profesores*”.

Estos dos problemas podríamos considerarlos como los que en un mayor porcentaje los profesores de apoyo a la integración destacan en su trabajo en los centros, puesto que, como podemos comprobar en la tabla 1, también es alto el porcentaje de quienes lo señalan como su segundo o tercer problema en el desarrollo de su trabajo.

<i>Principales problemas en el desarrollo de su trabajo</i>	1		2		3	
	<i>Fr.</i>	<i>Porc.</i>	<i>Fr.</i>	<i>Porc.</i>	<i>Fr.</i>	<i>Porc.</i>
Coordinación con los profesores/as.	16	11,8	14	10,3	7	5,1
Necesidad de monitores/as.	5	3,6	2	1,5	3	2,2
Actitud negativa de los profesores-tutores ante los alumnos con n.e.e.	2	1,5	2	1,5	1	0,7
Poca implicación de los profesores/as ante los alumnos con n.e.e.	19	13,9	9	6,6	10	7,3
Promoción en los alumnos/as con n.e.e.			2	1,5	1	0,7
Sentimiento de soledad.	5	3,6	2	1,5	5	3,6
Falta de orientación continua por parte del EOE.	4	2,9	4	2,9	4	2,9
Falta de evaluación inicial de algunos alumnos/as con n.e.e.	1	0,7	5	3,6	1	0,7
Falta de autonomía en el desarrollo de su trabajo en el Centro.	3	2,2	1	0,7		
Falta de recursos.	7	5,1	12	8,8	8	5,8
Falta de formación.	2	1,5	3	2,2	3	2,2
Falta de tiempo.	7	5,1	6	4,4	7	5,1
Los horarios no se respetan.			1	0,7		
Enfrentamientos personales.			1	0,7	1	0,7
Necesidad de un trabajador social en el EOE de su zona.			3	2,2	3	2,2
Problemas en la relación con las familias.	2	1,5	2	1,5	6	4,4
Falta de un logopeda en el centro.	4	2,9	6	4,4	10	7,3
Encontrar tiempo para preparar material.	5	3,6	8	5,8	8	5,8
Falta de motivación.	1	0,7	2	1,5		
Apoyar en distintos Centros y/o Localidades.	1	0,7	1	0,7	1	0,7
Otros (especificar):	3	2,2			2	1,5

Tabla 1:

Frecuencias y porcentajes obtenidos respecto a los problemas en el desarrollo del trabajo del profesor de apoyo a la integración.

Con objeto de obtener mayor información sobre los problemas que ellos perciben y debido a la gran dispersión que podemos observar, decidimos hacer un análisis de las veces que se ha señalado determinado problemas por estos profesores, dejando en esta ocasión de lado el orden de importancia.

	<i>Frecuencias</i>
Coordinación con los profesores/as.	37
Necesidad de monitores/as.	10
Actitud negativa de los profesores/as - tutores ante los alumnos con n.e.e.	5
Poca implicación de los profesores/as ante los alumnos con n.e.e.	38
Promoción en los alumnos/as con n.e.e.	3
Sentimiento de soledad.	12
Falta de orientación continua por parte del EOE.	12
Falta de evaluación inicial de algunos alumnos/as con n.e.e.	7
Falta de autonomía en el desarrollo de su trabajo en el centro.	4
Falta de recursos.	22
Falta de formación.	8
Falta de tiempo.	20
Los horarios no se respetan.	1
Enfrentamientos personales.	2
Necesidad de un trabajador social en el EOE de su zona.	6
Problemas en la relación con las familias.	10
Falta de un logopeda en el centro.	20
Encontrar tiempo para preparar material.	19
Falta de motivación.	3
Apoyar en distintos centros y/o localidades	3
Otros (especificar)	5

Tabla 2:
Problemática en su trabajo

Nuevamente resultan claramente como los dos principales problemas que estos profesores consideran en su trabajo en los centros: “*poca implicación de los profesores/as ante los alumnos con n.e.e.*” (f=38) y “*coordinación con los profesores*” (f=37). Es un número elevado si consideramos que estos datos se refieren no al total de la población investigada sino de los que en la anterior cuestión manifestaron que efectivamente tenían problemas en su trabajo y que recordamos que eran 98 profesores (71, 5%).

A continuación estos profesores señalan como la “*falta de recursos*” (f=22) y “*falta de un logopeda en el centro*” (f=20) resultan y dificultan su trabajo en su centro.

En la opción de “*otros*” algunos profesores indican como problemas en su trabajo con más o menos importancia algunos que a veces ya se han recogido en cuestiones anteriores: “*No hay material específico para Educación Especial*”; “*Poca implicación de las familias*”; “*Elevado número de alumnos*”; “*Abandono de los niños por parte de sus familias (falta de higiene, salud, alimentación...)*”; “*No poder desarrollar mi trabajo por estar sustituyendo*”; “*Muchos alumnos con n.e.e. (quince) a los que no se les puede prestar la atención debida*”; “*Alumnos que asisten a apoyo con problemas de aprendizaje, que no son para que asistan al aula de educación especial*”; “*La jefatura de estudios es un obstáculo*”.

Quisiéramos destacar uno de los problemas que normalmente estos profesores indican en reuniones, grupos... y es la soledad en la que se encuentran en los centros, cuestión que resaltaron algunos de los profesores entrevistados. Esta afirmación no se corresponde con los resultados obtenidos en la investigación, pues como se puede comprobar en la tabla 2, sólo 12 profesores la perciben y manifiestan en este sentido, si podemos aducir que debido al sentido del ítem, no se les pedía que indicasen todos sus problemas, sino los tres más importantes, probablemente si eso se les hubiera “forzado” a esta priorización este sentimiento de soledad hubiesen aparecido en más profesores de apoyo, que han resaltado otros, desde su punto de vista, problemas más importantes.

ALGUNAS CONSIDERACIONES

Estos datos obtenidos en la población de profesores de apoyo a la integración de Huelva nos hace pensar en la necesidad de un replanteamiento de los roles de los distintos agentes educativos responsables de dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos en particular, del centro en general, de dar respuesta a la diversidad. Esta responsabilidad obviamente no sólo recae en el profesor de apoyo, sino que es responsabilidad de todos el dar respuesta a las necesidades de los alumnos, del centro, esto es, profesores, tutores, equipos directivos... y es tarea de todos asumir esta respuesta. En este nuevo marco, indica Martínez Domínguez (1999), la responsabilidad atribuida anteriormente al profesorado especializado se extiende a todo el profesorado del centro implicado en el proceso de contextualización y adaptación del currículum en los distintos niveles de concreción.

Desde esta cultura de la atención de la diversidad el concepto de «colabora-

ción» aparece no como una meta a alcanzar sino más bien como un presupuesto que va, o debería, ir unido a planteamientos integradores y comprensivos. Será la colaboración «la que va a ayudar a los maestros a responder positivamente a la diversidad del alumnado» (Ainscow, 1995, 35).

«La cultura colaborativa supone una apuesta por romper el aislamiento de los profesores mediante la creación de un clima que facilite el trabajo compartido y que esté fundamentado en un acuerdo respecto a los valores y principios que ha de perseguir la escuela, y en una concepción de ésta como el contexto básico para el desarrollo profesional» (Marcelo, 1995, 23).

Esta colaboración, buena en sí misma dice Nieto Cano (1996), por las muchas ideas que hemos reflejado a lo largo de este apartado, a veces parece que continúa moviéndose en planos superpuestos, superficiales... e incluso lingüísticos pero no reales. Se habla mucho de colaboración, de grupos colaborativos, de proyectos de colaboración... pero cuando rascamos en algunas ocasiones ese «barniz» aparecen situaciones con otras denominaciones posibles. No siempre que los profesores se «juntan» para trabajar, existe una verdadera cultura colaborativa, pudiendo producirse algunas de las situaciones que Hargreaves (1996) describe como: Balcanización, colaboración cómoda, colegiabilidad artificial...

Verdaderamente, somos conscientes de que no es una tarea fácil ni rápida por razones asociadas a la propia cultura profesional de los agentes educativos, como es la rutina, el individualismo, especialización excesiva, resistencia al cambio, no tener una visión global de las finalidades educativas que perseguimos..., por otra parte, por factores que podemos señalar como personales que en ocasiones están determinando y originando los anteriores.

Tampoco las condiciones organizativas y administrativas de los centros parecen facilitar relaciones colaborativas. Nos encontramos no con un concepto abstracto, sino con actuaciones que necesitan espacios y tiempos, los profesores argumentan: ¿cuándo nos vemos?, el tiempo eufemísticamente llamado de “exclusiva”, es decir, el tiempo de permanencia en el centro sin alumnos. Si acudimos a los centros podemos comprobar que se pueden éstas dedicar a una interminable lista de tareas entre las que podemos indicar: claustros, reuniones de ciclos, reuniones de nivel, funcionamiento de distintas comisiones, atención a padres, elaboración de documentos, reuniones con los Equipos de Orientación Educativa, proyecto de formación... y así podríamos continuar casi de una forma ilimitada. En este panorama realmente resulta difícil, incluso milagroso, plantearse una colaboración continuada y periódica entre los profesores y de forma muy especial si consideramos que el profesor de apoyo que debe trabajar con distintos tutores, con varios especialistas... puesto que trabajan con un grupo más o menos amplio de alumnos con necesidades educativas especiales, y podemos rizar el rizo si introducimos el hecho de que en algunos casos deben coordinarse con profesores que están en distintos edificios e incluso en distintas localidades, como es el caso de los agrupamientos rurales.

Estas condiciones o limitaciones, como queramos contemplarlas, sin embargo, no debe ser disuasoria de iniciar procesos colaborativos en los centros. Si estamos convencidos del modelo de apoyo que se quiere, de lo que se persigue, se empezará a trabajar y desde este presupuesto y posicionamiento. Existen distintos modelos de trabajo cooperativos, (grupos de trabajo, seminarios, redes, apoyos intraprofesionales) así como estrategias facilitadoras del mismo: relación inicial, diagnósticos compartidos de las situaciones y ajustes de expectativas, flexibilidad y versatilidad...

Pero este modelo y estos planteamientos no son, desde luego, una tarea fácil, pues exigen una postura activa, de reflexión y de investigación respecto al centro y sus necesidades. La respuesta está en todos "no viene de fuera" y este cambio es lento y dificultoso en muchas ocasiones; tampoco es conveniente plantear cambios radicales y en todos los agentes educativos. Ni este proceso de colaboración puede dejarse al azar, a los ratos perdidos y a intereses individuales, sino que ha de planificarse, programarse, dotarse de espacios y tiempos. Es necesario que sea una postura global del centro, el que tenga claro y defina la finalidad de los apoyos, que se debe alcanzar y priorizar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (1995): «Special Needs through School Improvement; School Improvement through Special Needs». En CLARK, C. et al. (eds.): *Towards Inclusive school?*. London, David Fulton Pub Ltd, pp. 35-85.
- GARCÍA PASTOR, C. (1995): *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona, EUB.
- GOETZ, G.V. y LeCOMTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseños cualitativo en investigación etnográfica*. Madrid, Morata.
- LÓPEZ MELERO, M. (1993): «De la reforma educativa a la sociedad del siglo XXI. La integración escolar, otro modelo de entender la cultura». En LÓPEZ MELERO, M. y GUERRERO, J.F. (Compiladores): *Lecturas sobre Integración escolar*. Barcelona, Paidós, pp. 33-81.
- LOWE, P. (1995): *Apoyo educativo y tutoría en Secundaria*. Madrid, Narcea.
- MARCELO, C. (1995): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, EUB.
- MARTINEZ DOMÍNGUEZ, B. (1999): “La formación de profesionales de apoyo”. En GALARRETA, J., MARTÍNEZ, B., ORCASITAS, J.R. y PÉREZ-SOSTOA, V.: *La formación de profesionales de apoyo al sistema educativo: Perfiles y servicios*. Donostia, Erein, pp. 223-233.
- PARRILLA LATAS, A. (1996): *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao, Mensajero.
- PATTON, M.Q. (1980): *Qualitative evaluation methods*. Bervely Hills, CA Sage.
- PATTON, M.Q. (1987): *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Beverly Hills, Sage Publications.
- ZABALZA BERAZA, M.A. y PARRILLA LATAS, A. (1990): «La organización escolar frente a la integración». En LÓPEZ YÁNEZ, J. y BERMEJO CAMPOS, B. (coords): *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla. GID Universidad de Sevilla, pp. 381-416.