

El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones

Support teacher in ordinary schools.
New functions, new contradictions

ASUNCIÓN MOYA MAYA
Universidad de Huelva

Resumen:

El presente artículo desarrolla las funciones que la actual normativa señala para el profesorado de apoyo, especialista en la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, en los centros ordinarios y analiza las diferentes contradicciones que estas funciones conllevan desde una perspectiva inclusiva y curricular. Por otro lado, se hace una reflexión sobre la formación propuesta para estos profesionales en el marco educativo actual.

Palabras clave:

Profesorado de apoyo, funciones, actuación, adaptaciones curriculares, materiales, tutoría, coordinación, formación.

Abstract:

This article describes the special education teachers' functions which have been defined by a new legislation in Spain. These professionals are specialized in attending students 'special educative needs in ordinary schools. On one hand, we analyse the contradictions between their functions from inclusive and curricular perspectives. On the other hand, we reflect about the training that these teachers are receiving nowadays.

Key words:

Support teachers, functions, action, curricular adaptations, materials, tutorship, training.

Résumé:

Cet article développe les fonctions que le règlement actuel dessine pour les enseignants de soutien, spécialiste dans l'attention des élèves en difficultés (à besoins éducatifs particuliers) dans les écoles ordinaires et analyse les divers contradictions que ces fonctions impliquent sur le point de vue d'une perspective inclusive et curriculaire. En outre, on fait une réflexion sur la formation de ces professionnels sur le courant cadre éducatif.

Mots clés:

Enseignants de soutien, fonctions, agir, adaptations curriculaires, matériaux, (ressources) tutorat, coordination, formation.

Fecha de recepción: 23-09-2011

Fecha de aceptación: 2-11-2011

Introducción

Cuando nos centramos en el profesorado de apoyo a la integración, debemos remontarnos en nuestro contexto educativo al Real Decreto 334/1985 concretamente, al Capítulo III, artículo 14:

“Las tareas de refuerzo pedagógico serán desarrolladas por Maestros en posesión de las titulaciones reconocidas por el Ministerio de Educación y Ciencia en el campo de la Educación Especial, quienes cuando actúen como profesores de apoyo a la integración, constituirán un nexo de unión entre los profesionales que realicen las tareas de valoración y orientación y el centro en el que el niño que atiende se halle escolarizado”.

Consideramos al maestro/a de apoyo como un profesional ocupado del refuerzo en los centros ordinarios a tiempo parcial, sin grupo propio y atendiendo a alumnos/as que continúan de forma ordinaria en el grupo y aula a los que pertenece (Fierro 1992).

Se trata de una modalidad de apoyo, donde el alumno y la alumna se separa un tiempo de su clase ordinaria, para recibir, individualmente o en pequeño grupo, atención en aquellas áreas que el alumno/a necesita (Parrilla Latas, 1996) bajo la responsabilidad del profesorado de apoyo.

Sobre este profesorado de apoyo encontramos múltiples apreciaciones y consideraciones, sus funciones, aunque existe una legislación que las determina, en la práctica son muy variadas. Esta indeterminación, quizás surja de la propia indefinición de la Educación Especial, dice Sánchez Manzano (1994); la falta de claridad sobre la naturaleza y propósitos de las funciones del personal de apoyo es, como señala Balbás (1997) una de las mayores barreras para su eficacia y una causa de insatisfacción en el trabajo. Así, de acuerdo con la citada autora, se dan dos polos opuestos: Algunas veces estas funciones aparecen de manera extremadamente específicas, mientras en otros casos son demasiado generales (incluyéndose frases como “... y algunas otras obligaciones que la autoridad competente considere apropiadas”), dejándose al libre albedrío de la escuela las tareas que realizará el profesorado de apoyo.

Por otra parte, es evidente que se han producido cambios respecto a los roles de este profesional (León Guerreiro, 2001) y son funciones que se van definiendo, redefiniendo, creando un contexto muy amplio y complejo de interrelaciones y expectativas hacia sus funciones y dependiendo también

de posturas previas e incluso de elementos personales. Como indica Lozano (2007) deberían ser priorizadas, cada curso escolar en función de las necesidades así como de los objetivos propuestos y planteados.

1. Funciones según la legislación vigente

Según la actual normativa en la Comunidad Autónoma Andaluza se recogen como funciones del profesorado especializado para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (Orden de 20 de agosto de 2010. Capítulo V, artículo 19):

- a) La atención e impartición de docencia directa para el desarrollo del currículo al alumnado con necesidades educativas especiales cuyo dictamen de escolarización recomiende esta intervención. Asimismo, podrá atender al alumnado con otras necesidades específicas de apoyo educativo en el desarrollo de intervenciones especializadas que contribuyan a la mejora de sus capacidades.
- b) La realización, en colaboración con el profesorado del área encargado de impartirla y con el asesoramiento del equipo de orientación, de las adaptaciones curriculares significativas, de conformidad con lo establecido en el artículo 15 de la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.
- c) La elaboración y adaptación de material didáctico para la atención educativa especializada del alumnado con necesidades educativas especiales, así como la orientación al resto del profesorado para la adaptación de los materiales curriculares y de apoyo.
- d) La tutoría del alumnado con necesidades educativas especiales al que imparte docencia, en los términos previstos en el apartado 3.
- e) La coordinación con los profesionales de la orientación educativa, con el personal de atención educativa complementaria y con otros profesionales que participen en el proceso educativo del alumnado con necesidades educativas especiales.

1.1 Algunas reflexiones, algunas contradicciones...

• Atención directa

La normativa antes indicada, señala como función de estos profesionales en primer lugar “la atención directa” para el desarrollo del currículo al alumnado con necesidades educativas especiales cuyo dictamen de escolarización recomiende esta intervención. Asimismo, podrá atender al alumnado con otras necesidades específicas de apoyo educativo en el desarrollo de intervenciones especializadas que contribuyan a la mejora de sus capacidades.

En este sentido parece que hemos avanzado poco desde la anterior normativa en la comunidad andaluza (Orden del 9 de septiembre de 1997) donde se indicaba que una de las funciones era “la realización de aspectos concretos de los programas que requieran una atención individualizada en pequeño grupo dentro o fuera del aula”. A esta función era a la que la mitad de los profesores dedicaban más tiempo de su trabajo (50,4%); según el estudio realizado al profesorado de apoyo a la integración de Primaria de Huelva (Moya Maya, 2001b, 2002). Podemos comprobar cómo han pasado dos leyes generales de Educación, una ley General autonómica, Reales Decretos, Decretos, Órdenes... y se sigue considerando la primera función de este profesorado.

No hace falta una reflexión profunda para precisar el tipo de apoyo por el que la propia administración se decanta, nos remite a una modalidad que Parrilla (1996) denominaba como *apoyo terapéutico* con las características que lo definen, donde es el alumno el receptor de las actuaciones, sobre quién se centra las funciones, olvidándose el último fin del apoyo: la inclusión del alumno y de la alumna en su aula ordinaria y ello no será posible sin estrategias y actuaciones coordinadas.

Un apoyo centrado en el niño, guiado y dirigido por especialistas o expertos, basado en las dificultades atribuidas a ese niño” (Parrilla, 1996, 84).

Parece desde este planteamiento que se trata de dar “ayuda técnica” a aquellos alumnos y alumnas que presentan determinados problemas, sin considerar en qué medida estos pueden estar relacionados, o incluso originados, por factores contextuales como la familia o el propio contexto escolar.

La citada Orden sí indica que este apoyo debería realizarse “siempre que fuese posible” en su aula ordinaria, pero nos planteamos la contradicción de ambos modelos. Por un lado, una intervención “directa” con el alumno y alumna con problemas y por otro, el contexto ordinario. No olvidamos que en el estudio citado, de forma casi unánime se obtiene en que estos profesores/as trabajan en el aula de Apoyo a la Integración, fuera del aula ordinaria del alumno y alumna, y generalmente agrupando a los alumnos/as en pequeños grupos o individualmente. (63% trabajaban siempre fuera del aula ordinaria del alumno/a)

Tomando perspectivas más inclusivas y curriculares (Ainscow, 2001, Arnáiz 2003, López Melero 1995, 2001) deberían ser otros aspectos más globales los destinatarios de este apoyo y no casi exclusivamente el alumnado con problemas, me refiero al profesorado en general, familias, aulas, asociaciones... en definitiva, el propio centro tomado éste como espacio que presenta determinadas necesidades, que de forma colaborativa deberemos responder y que aprende a resolverlas (Santos Guerra, 2000).

Insistimos en la correlación de las actuaciones, todos estos ámbitos no son excluyentes, sino complementarios, ajustando las actividades del programa de intervención a cada uno de ellos. Como línea directriz, pensamos que se deben agotar las posibilidades de intervención en el entorno familiar y de aula del niño de la niña, antes de llevar a cabo la atención individual en las sesiones del aula de Apoyo a la Integración. Si no se hace así, se entra en una dinámica imposible de parar, siempre necesitarán apoyo, siempre estarán por detrás, es como un “estigma” que lo acompaña y que lo señala (Wehmeyer, 2009).

En muchas ocasiones esta opción de apoyo “sacamos al niño” parece la única y la adecuada cuando nos encontramos determinados problemas, de hecho es la solución más utilizada, pero no siempre la más reflexionada. Deberíamos de ser conscientes de los efectos y repercusiones negativas de esta medida en muchas ocasiones casi “automática”, de los efectos segregadores, de las etiquetas que conlleva, de las expectativas que genera (o deja de generar), en definitiva, se trata de calibrar de forma reflexiva lo que este alumno o alumna podría “ganar” pero también de lo que seguro “perdería”.

• Adaptaciones curriculares

La segunda función que se nos indican como responsabilidad del profesorado de apoyo en los centros es *la realización, en colaboración con el profesorado del área encargado de impartirla y con el asesoramiento del equipo de orientación, de las adaptaciones curriculares significativas, de conformidad con lo establecido en el artículo 15 de la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.*

Según esta Orden, la adaptación curricular se define como *una medida de modificación de los elementos del currículo, a fin de dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.*

Los programas de adaptación curricular están dirigidos al alumnado de educación primaria o de educación secundaria obligatoria que se encuentre en alguna de las situaciones siguientes:

- a) Alumnado con necesidades educativas especiales.
- b) Alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo.
- c) Alumnado con dificultades graves de aprendizaje.
- d) Alumnado con necesidades de compensación educativa.
- e) Alumnado con altas capacidades intelectuales.

Llama la atención que estas adaptaciones curriculares significativas en la anterior normativa (Orden del 13 de Julio de 1994) era responsabilidad del profesorado de área con la colaboración del profesorado especialista. En la nueva normativa (Orden 25 de julio de 2008) la responsabilidad pasa a ser del especialista de Educación Especial.

Creemos que es un planteamiento que encubre propuestas y perspectivas *“especiales”* y *“específicas”* para alumnos y alumnas *“especiales y específicos”*. Lo que necesitamos no son propuestas y adaptaciones *“especiales”* sino una enseñanza y aprendizaje global y eficiente para todos los alumnos y alumnas (Ainscow 1995). No se trata de programar y después adaptar a quién no le iba bien esta programación, sino contemplar el centro y en especial el aula, como un contexto inclusivo que tenga en cuenta y asuma verdaderamente la heterogeneidad de su alumnado a la hora de planificar, tomar decisiones y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“La escuela pública bajo el discurso de la cultura de la diversidad asume el papel de que la educación de personas excepcionales no consiste en buscar el mejor modelo educativo individual para dichas personas, sino que toda cultura escolar se ha de preñar de diversidad. Es decir, no es cuestión de buscar adaptaciones curriculares, sino de buscar otro modelo, otro sistema educativo, otro currículum que conozca, que comprenda y que respete la diversidad en sus formas, modos y ritmos de acercar el conocimiento” (López Melero, 2001, 79).

Estamos de acuerdo con García Pastor y Gómez Torres (1998, 106) cuando nos hacían reflexionar sobre el hecho de que si cuando nos referimos a la adaptación del currículum, no se modifican las actitudes de los profesores, ni sus prácticas... de nuevo estamos asistiendo a nuevas formas de segregación y marginación: *“de la homogeneidad se deriva la idea de que sólo habría que adaptar el currículum para aquellos alumnos y alumnas que se apartan de esa homogeneidad”.*

No es un problema técnico de saber cumplimentar o no un nuevo tipo de documento, por el contrario, nos encontramos que si, como señalaba Arnáiz (2003), las adaptaciones son procedimientos de reflexión, colaboración y acuerdos mutuos, el estudio realizado sobre profesores de apoyo a la integración en Huelva (Moya Maya, 2001a, 2002), demuestra que la falta de coordinación entre estos profesionales y los tutores es señalada por los profesores de apoyo a la integración como su principal problema y la *“poca implicación de profesores ante los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales”.*

Tenemos que lamentar que en la Orden de 25 de Julio de 2008 en la comunidad Autónoma Andaluza, es la propia Administración quien determina que la elaboración corresponde al profesorado de Educación Especial desvirtuándose el principio de acuerdo y coordinación que suponía este documento.

En este punto referido a la elaboración, también quisiéramos indicar como, en ocasiones, continuamos encontrando documentos e incluso publicaciones que bajo el concepto de ACI se refieren a propuestas realizadas para determinados alumnos y alumnas donde aparecen en primer lugar un diagnóstico de los principales problemas de éste, sus *“áreas deficitarias”*, sus necesidades, y a continuación listados de actividades o propuestas de recuperación graduadas correspondientes a las áreas anteriores, son *“Programas de Desarrollo*

Individuales (PDI) aunque con denominación Adaptaciones Curriculares Individuales (ACIs”).

Sobre el tema de las ACIs, seguimos haciendo algunas consideraciones: *¿Cómo se ponen en práctica estas medidas?*

Para que la atención a la diversidad sea efectiva debemos resaltar la necesidad de se tomen y adopten determinadas medidas no sólo en el currículum sino en la propia organización del centro y del aula; seguimos encontrando organizaciones de horarios, tiempos, espacios... rígidamente establecidos y fijados, que no se derivan de las necesidades del centro y de los alumno y alumnas, sino de unos supuestos administrativos que representan esquemas burocráticos.

Estoy de acuerdo con Porras (2008) cuando indica que una ACI no se justifica sino como propuesta para la acción en el aula ordinaria, y ello necesariamente va a requerir medidas organizativas y didácticas que chocan con la rigidez en la propia metodología empleada en el aula. Como señalamos, encontramos homogeneidad en cuanto a la programación, presentación, materiales, actividades, etc. Evidentemente, es bastante difícil, casi imposible, concebir desde esta estructura y estos planteamientos, lo que representan estas medidas de atención a la diversidad, en especial las ACIs: alumnos y alumnas que realizan actividades diferentes, con materiales distintos, ritmos plurales... Creo que aunque desde la Inspección en algunos momentos se ha “fomentado” que se realicen ACIs, si no se “fomenta” también que en las aulas se modifiquen prácticas, metodologías y organización... este principio de adaptabilidad, en concreto la ACI, quedarán simplemente en cuestiones estadísticas, estrategias nominales, pero no en propuestas y respuestas comprensivas y reales.

• **Elaboración del material didáctico**

La tercera función que se nos indica para este profesorado especialista consiste en la elaboración de material didáctico. Esta función que en un principio pudiera parecer lógica, nos remite también a una sería de interrogantes *¿el tutor no es el encargado del material de TODA la clase? ¿siempre necesitan un material especial? ¿es conveniente que tengan este material diferenciado?*

En el estudio citado resaltamos en gran porcentaje del profesorado de apoyo que señalaban como una de sus funciones (86,1%) en “pro-

porcionar material y trabajo de refuerzo para los alumnos y alumnas". Esta situación me hace reflexionar sobre ¿qué entendemos por material y recursos? Parece lógico que el especialista se encargue de adaptar y/o proporcionar algunos recursos muy especializados (braille, SPC,...) pero me planteo si de verdad llamamos especialización a fichas y más fichas con dibujos para colorear, con puntos para repasar, imágenes para señalar... Es bastante alto, de igual manera, el porcentaje de los profesores que señalan que una de sus funciones respecto al profesorado del centro es "elaborar fichas que los alumno y alumnas van a realizar en su clase ordinaria" (65%) y este dato nos plantea interrogantes sobre este profesional y sus funciones, pero más ampliamente sobre las funciones del tutor y especialmente acerca de la respuesta que en ocasiones se les está dando a los alumnos y alumnas, sobre la integración que se está llevando a cabo. Continúo reflexionando si de verdad se trata de "una alta especialización" o de una baja motivación...

En algún momento deberíamos dedicar un tiempo a reflexionar sobre el uso que se hace de las "fichas" con el alumnado con determinadas necesidades. Se usan habitualmente y no nos paramos a pensar el estilo de trabajo y aprendizaje que representan:

- Diferenciación del resto del material que usan los compañeros/as y no sólo en el contenido, sino en el formato.
- escontextualización respecto a lo que se está trabajando en clase. En ocasiones estas fichas no corresponden con el tema y los contenidos del aula.
- Nos olvidamos de la estructuración espacio temporal, "lo que se trabajó antes, lo que viene a continuación", "nos quedan..." al dárselas una a una en un intenso "goteo".
- Fomentamos el trabajo inmediato y poco elaborado: "señala el..." "colorea la..."
- En ocasiones están poco planificadas y organizadas, se les da un poco por "cubrir" tiempos sin actividad del alumno o la alumna.
- Abusamos de las actividades de lápiz y papel (colorear, recortar, picar...) olvidando otros principios de aprendizaje más idóneos con todo el alumnado, en especial con éstos: manipulación, aplicación a la vida diaria, expresión, comunicación...
- No los preparamos para su integración en clase puesto que los estamos habituando a una forma de trabajar que no coincide con la que se desarrolla en su aula ordinaria (pizarra, libro, cuadernos...) y que

le ocasiona grandes problemas de adaptación con su grupo clase.

- En ocasiones las actividades que el profesorado propone a los alumnos y alumnas en este tipo de material, no cumplen un objetivo de aprendizaje sino que es una mera evaluación de conceptos: “señala el color...” “tacha lo que está dentro...”
- Etc.

Quizás los que nos dedicamos a trabajar de forma especial con estos alumnos y alumnas y el resto de profesorado deberíamos plantearnos la necesidad de que vayamos incorporando recursos y materiales inclusivos, con un diseño y propuestas globales que permitan el trabajar con varios estilos de aprendizaje, diversos niveles, y desarrollar capacidades diferentes es lo que se denomina “diseño universal para el aprendizaje” (Orkwis y Mclane, en Wehmeyer, 2009).

• **Tutoría del alumnado con necesidades educativas especiales**

Como cuarta función se señala, la tutoría del alumnado con necesidades educativas especiales al que imparte docencia.

Respecto a la dimensión orientadora, cabe destacar la tutoría como herramienta indispensable a lo largo de todo el proceso formativo. Es en la sesión de tutoría donde alumnado y profesorado, en un tratamiento más individualizado, ajustarán con precisión las dificultades, dudas e iniciativas que vayan surgiendo a lo largo de la implementación de todo el programa.

Si repasamos las funciones de los tutores que aparecen en el TÍTULO III, capítulo I de la ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) donde se recogen, entre otras, algunas funciones del profesorado:

- La tutoría de los alumnos y alumnas, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos y alumnas, en colaboración con los servicios o departamentos especializados.
- La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad

para fomentar en los alumnos y alumnas valores de la ciudadanía democrática.

Podemos comprobar, como indica Lozano (2007), que en ningún momento de alejan de las respuestas a las dificultades de aprendizaje de las necesidades del alumnado y además se insiste en una respuesta coordinada de todos los involucrados en esta tarea docente.

La mayor parte de las cuestiones que hemos abordado con anterioridad bien habrían de servir para atender tanto a las necesidades de orientación del alumnado ordinario como a las derivadas de la presencia del alumno y de la alumna con n.e.e., y es que la diversidad que pueden presentar no difiere en gran medida. Sin embargo, la orientación educativa de los alumnos y alumnas que presentan n.e.e. es necesario plantearla con algunos planteamientos que es conveniente tener en cuenta, ya que algunas necesidades que estos alumnos y alumnas tienen en momentos determinados no es usual que aparezcan cuando estamos hablando del alumnado "ordinario". Estos matices se regirían por dos orientaciones básicas:

En primer lugar, hemos de indicar que estos alumnos y alumnas pueden presentar, y presentan de hecho, algunas necesidades educativas (p.e.: el propio proceso de ubicación escolar o escolarización, necesidades específicas en la transición laboral, etc.) que no aparecen, o tienen un carácter menos imperativo, como tales necesidades insatisfechas en los alumnos y alumnas denominados "ordinarios".

Segundo, es necesario resaltar la importancia que tiene el que las diferentes vertientes de la orientación (escolar, vocacional y personal) se desarrollen para estos alumnos y alumnas haciendo especial hincapié en algunas de ellas en función de las necesidades educativas prioritarias que suelen presentar este alumnado en las diferentes etapas educativas, ya que para ellos (más que para otros alumnos), obtener una orientación adecuada a sus necesidades constituye la única manera de satisfacerlas.

La tutoría y orientación del alumnado forman parte de la función docente, es un elemento esencial de la ordenación de la etapa, pues va a orientar el proceso educativo tanto individual como colectivo del alumnado. Lo que sí nos preguntamos es si el profesorado ordinario está formado o está dispuesto a proporcionar respuestas a estas necesidades más o menos especiales o si de nuevo es un aspecto que dejará en manos de "los especialistas".

• **La coordinación con los profesionales de la orientación educativa**

La última función que se señala al maestro/a especializado para la atención al alumnado con n.e.e. en esta Orden, es la coordinación con los profesionales de la orientación educativa, con el personal de atención educativa complementaria y con otros profesionales que participen en el proceso educativo del alumnado con necesidades educativas especiales.

Quizás sea uno de los escollos más difíciles de salvar en los centros. En el estudio citado estos profesores indicaban algunos factores que de alguna manera condicionaban el desarrollo de esta poca coordinación, el mayor porcentaje de profesores indicaban que depende de los profesores que se trate, del tiempo para poder llevarla a cabo, así como de las relaciones personales que existan. En menor medida depende, según nos indican, de los cursos donde están los profesores o de que se recoja o no en el Proyecto educativo del Centro.

Para la realización de esta coordinación con los otros profesores/as del centro, nos manifiestan, que existen pocos espacios y tiempos para ella, no estando en general planificada, sino que se realiza en las horas de exclusivas o *“cuando surgen las demandas”*.

Es obvio, y así lo manifiestan, que se producen problemas con los tutores siendo una de las principales dificultades en su trabajo. Respecto a las causas del desencuentro que se produce entre ambos profesionales, podemos recoger las indicadas por Domingo Segovia (1998), quién las señala tanto de orden personal, como aislamiento, falta de credibilidad, poca valoración, etc., como de orden profesional referidas, entre otras, al desbordamiento de funciones, diferentes formaciones, pocos espacios de encuentros, etc.

Además de esta situación respecto a los tutores, estamos haciendo referencia a condiciones, requisitos, factores... que van a condicionar, impulsar y caracterizar procesos colaborativos en los centros, pero no olvidemos que esta colaboración a veces plantea dificultades en su realización, más si cabe cuando no disponemos de hábitos en tal sentido, no se tienen, en general, experiencias en un tipo de trabajo compartido sino que estamos más acostumbrados a ser una individualidad dentro de la clase. También la responsabilidad del profesor/a se ha centrado tradicionalmente en las relaciones individuales con sus alumnos y alumnas

y apenas se ha tenido en cuenta la importancia del trabajo colectivo, indica Marchesi (2000).

La organización y estructura de los centros que en absoluto favorecen en numerosas ocasiones este trabajo colaborativo, con organigramas separatistas y aislacionistas de funcionamiento en las aulas y centros (Aguilera y otros, 1990) es un claro impedimento en general para la coordinación entre los profesores/as, pero será además determinante si nos referimos a la integración de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Estas estructuras son las que van a posibilitar o impedir en gran medida, la realización positiva y real de esta colaboración favoreciendo o no, que los profesionales se planteen y desarrollen su actuación con base en el trabajo reflexivo y compartido.

“Los problemas reales que genera la integración, raramente se pueden afrontar como empresa estrictamente personal, lo lógico es concebirlo como un trabajo de investigación cooperativo e interdisciplinar. Si los profesores que participan en la integración, no sienten por sí mismos esta necesidad de trabajo cooperativo y de reflexión colectiva e indagación sobre su propia práctica profesional, la integración escolar fracasará como instrumento de renovación pedagógica” (López Melero, 1991, 311).

De este mismo modo, también consideramos necesarias en este perfil características tales como la reflexión e investigación sobre la propia práctica o, en segundo lugar, la interacción de forma cooperativa con los demás profesionales implicados. Respecto a lo primero, cabe destacar como valores la capacidad de generar procesos de innovación y mejora institucional, la alta adaptabilidad a las constantes variaciones en el proceso educativo, y la posibilidad de creación de nuevos conocimientos, ya que la atención a la diversidad es un área emergente sobre la que aún son necesarias muchas más aportaciones.

Finalmente, el perfil cooperativo implica un trabajo bajo distintas formas de agrupación, tanto dentro como fuera del aula, aprendiendo a construir conocimiento de una manera colectiva, así como los efectos de diferentes tipos de agrupamientos sobre el aprendizaje. Esta estrategia ofrece también la posibilidad de poner a prueba competencias personales de interacción social: respetar ideas, escuchar a los demás, mayores niveles de permisividad, etc.

Una escuela que quiera ser para todos no puede continuar siendo como era cuando sólo era para unos cuantos: no puede vivir de espaldas a la comunidad y debe redefinir sus límites, sus metas y sus funciones. Esto nos lleva a concebir la escuela como una comunidad de aprendizaje al servicio de otra comunidad más amplia (Pujolás, 2004, 66).

2. ¿Los formamos para estas funciones?

Nos encontramos en los inicios de unos nuevos planteamientos formativos, de nuevos grados. El espacio europeo de educación superior supone una transformación en la formación universitaria, desde sus inicios con la Declaración de La Sorbona (1998), pasando por la ya conocida Declaración de Bolonia (1999) y la más reciente Declaración de Leuven/Louvain-la-Neuve (2009) para el control y seguimiento del proceso. Dentro de esta importante transición del sistema educativo universitario, la formación inicial de maestros y maestras es quizás una de las que están sufriendo mayores cambios, ya que de siete especialidades de magisterio, se pasa a tener dos, los correspondientes grados en educación primaria y educación infantil; las especialidades en el nuevo espacio europeo de educación superior toman la forma de itinerarios formativos.

Es momento de cuestionarnos y de reflexionar sobre la formación de este especialista que se supone estará capacitado y formado para asumir las funciones que la propia Administración les propone, pero también sobre la formación del profesorado en general que deberá responder a la diversidad de sus alumnos y alumnas en planteamientos inclusivos y curriculares. La formación debería tener presente ¿qué profesores queremos formar?, ¿cómo formarlos?

Los planes y programas docentes han de estar en consonancia con los cambios sociales y educativos, así como con las necesidades sentidas por los estudiantes, y deberán capacitarlos para resolver los problemas con los que los estudiantes se tendrán que enfrentar en la práctica. Y sin embargo, la falta de formación en aspectos relacionados con la atención a la diversidad es un hecho que continuamente aparece como uno de los factores de insatisfacción más importantes entre el profesorado (Ferrer y otros, 2005; Payne, 2005).

Nos cuestionamos si los nuevos Planes de estudios están diseñados con este espíritu. Nos encontramos en una contradicción no resuelta, puesto que si la actual normativa señala y hace mención a profesiona-

les destinados al alumnado con necesidades especiales, con funciones tan específicas como las que señala la citada Orden en Andalucía, la formación deja de especializarse reservándose una mínima cantidad de créditos...

Esta situación provoca planteamientos un poco controvertidos, o “todos sabemos de todo” o como no se qué hacer... “no hago nada”.

Como señala García Pastor (2010), el hecho de que las competencias formativas traten de adaptarse a los perfiles profesionales existentes, tal y como están concebidos y organizados los servicios de apoyo, implica la asunción de unos supuestos sobre las diferencias, la diversidad y la discapacidad que, a pesar de inscribirse en políticas que secundan la integración y la inclusión, se traducen en prácticas que reproducen el modelo tradicional de Educación Especial tan ampliamente cuestionado.

Consideramos, de acuerdo con Díaz Pareja y Ortega (2010, 722), que tras la implementación de los títulos, será necesaria una evaluación de las posibilidades, las potencialidades y las deficiencias que estos presenten en su desarrollo. *“Únicamente de un análisis crítico seremos capaces de sacar conclusiones y extraer lo mejor de cada una de las diferentes propuestas”.*

Hemos asistido a cambios y transformaciones en los planes de estudios, en materias, en “acuerdos” entre departamentos, pero realmente nos cuestionamos si estamos preparando al alumnado de Magisterio para un centro real, con clases reales y necesidades reales. Pensamos que en el periodo de elaboración de los títulos propuestos ha faltado una discusión conjunta y un planteamiento consensuado, por parte de todos los implicados en la formación de los futuros docentes andaluces en atención a la diversidad, de las necesidades y las competencias que estos profesionales deberán desarrollar el día de mañana.

Estamos de acuerdo que será necesario eliminar progresivamente los límites entre la formación de maestros y maestras de educación general y especial, y la distinción clásica entre formación inicial y permanente; lo que supone la colaboración entre los profesores universitarios dedicados a la formación de maestros y maestras generales y especiales, el sistema educativo y los profesionales que trabajan con alumnos y alumnas de alto riesgo y con necesidades especiales. Se propone la renovación de la formación de profesores a través del establecimiento del desarrollo profesional en las escuelas, que supone la colaboración entre los centros públicos y los programas de formación universitaria con el objeto de

reformular la enseñanza, preparar a los futuros profesores y renovar a los maestros/as y profesionales en ejercicio.

Para que se produzca un cambio real hacia una escuela inclusiva es necesario cambiar los puntos de vista (todos los niños y niñas son capaces de aprender, pueden ser educados juntos en una comunidad de estudiantes y el sistema escolar es el responsable de las necesidades de todo el alumnado) ; desarrollar destrezas y confianza en los profesores; crear incentivos para que se desarrollen programas inclusivos; proporcionar recursos y reorganizar los existentes para enseñar para la diversidad y confeccionar y evaluar un plan de acción.

Tengo el temor de que los alumnos y las alumnas que estaban educados en aulas ordinarias con los apoyos necesarios, se empiecen a considerar por parte de algunos ¿profesionales? de “aulas especiales”. Por cierto, es preocupante observar cómo van proliferando aulas específicas, cómo antes se veía como una situación muy especial y última y cómo ahora empiezan a pedirse para los centros con bastante normalidad.

Pero continuamos con las contradicciones o al menos con las dudas, reflexionamos si el maestro/a que va a llegar a los colegios será consciente, asumirá, valorará y sabrá responder a una diversidad real de capacidades, intereses, motivaciones, culturas... que conviven en nuestras aulas, ésta será una de las tareas de la evaluación en el futuro y un reto que deberemos no sólo plantearnos sino responder adecuadamente y con eficacia.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, J.M. y Otros. (1990). *Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias*. Madrid: MEC, CIDE.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los alumnos. algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero, Vol. 30 (1)*, 181, 37-48.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Arnáiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva. una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Balbás Ortega, M.J. (1997). El apoyo a la diversidad como asesoramiento curricular y organizativo. Apoyo interno”. En C. Marcelo García y J. López Yáñez, *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 225-240). Barcelona: Ariel.
- Díaz Pareja, M.E y Ortega Tudela, J. (2010). Análisis de la formación inicial en y para la diversidad de los futuros docentes en Andalucía. Los nuevos títulos de grado. En T.

- Susino Rada, *La educación inclusiva hoy. Escenarios y protagonistas* (pp.722- 733). Universidad de Santander (publicación electrónica).
- Domingo Segovia, J. (1998). El mapa relacional entre el profesor tutor y el profesor de apoyo a la integración. Construcción de un encuentro profesional. En A. Sánchez Palomino y J.A. Torres González, (Coords.), *Educación Especial. Una perspectiva organizativa y profesional*. (pp. 147-167). Madrid: Pirámide.
- Ferrer, J. y Otros (2005). Estrategias de inserción del profesorado principiante al proceso educativo en instituciones universitarias. *I Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción laboral a la docencia*. Sevilla. Documento online.
- Fierro, A. (1992). La escuela frente al déficit intelectual. En A. Marchesi, C. Coll, . y J. Palacios, *desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 267-277). Madrid: Alianza.
- García Pastor, C. (2010). ¿Qué se entiende por profesionales competentes? Una reflexión sobre las divergencias entre las demandas laborales y la responsabilidad social a propósito de la educación inclusiva. En T. Susino Rada, *La educación inclusiva hoy. Escenarios y protagonistas* (pp. 709-722). Universidad de Santander (publicación electrónica).INC
- García Pastor, C. y Gómez Torres, M.J. (1998). Una visión crítica de las adaptaciones curriculares. En P. Pérez Pérez (Coords.), *Educación y diversidad* (pp. 103-123). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- León Guerrero, M.J. (2001). Profesionales de la Educación Especial. En S. Mata *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales* (195-217). Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (1990). *La integración escolar, otra cultura*. Málaga: Puerta Nueva, Consejería de Educación.
- López Melero, M. (1991). La integración escolar como práctica profesional: El profesor como mediador de la cultura profesional. En M.C. Ortiz González (Ed.) (307-311) *Temas actuales de Educación Especial*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca,
- López Melero, M. (1995). Diversidad y cultura. Una escuela sin exclusiones. *Kikiriki*, 38, 26-38.
- López Melero, M. (2001). Cortando amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. En J.J. Bueno.; T. Nuñez e A. Iglesias *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio* (pp. 63-95). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Lozano, J. (2007). *Educación en la diversidad*. Barcelona: Davinci Continental.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moya Maya, A. (2001). El profesor de apoyo a la integración. Aportaciones sobre la formación inicial desde su práctica profesional. *Revista de Educación Especial*, 29, 27-47.
- Moya Maya, A. (2001). El profesor de apoyo a la integración, funciones. *XXI. Revista de Educación*, 3, 117-127.
- Moya Maya, A. (2002). *El profesorado de apoyo ¿dónde?, ¿cómo, ¿cuándo? realiza su trabajo*. Málaga: Aljibe.
- Parrilla Latas, A. (1996). *Apoyo a la escuela. Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.

El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas...
ASUNCIÓN MOYA MAYA

- Payne, R. (2005). Special education teacher shortages. Barriers or lack of preparation? *International Journal of Special Education*. 20 (1), 88-91.
- Porras Vallejo, R. (2008). Barreras a la inclusión educativa. En J. Ipland y otros. *La atención a la diversidad. Diferentes miradas* (pp.77-101). Huelva: Hergué.
- Pujolás Maset, P. (2004). *Aprender junto alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.
- Sánchez Manzano, E. (1994). *Introducción a la Educación Especial*. Madrid: Editorial Complutense.
- Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Wehmeyer M.L. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión, *Revista de Educación*, 349, 45-67.