

A FIGURA DO PROFESOR DE APOIO NO PROCESO DE ATENCIÓN Á DIVERSIDADE

*Joan J. Muntaner**
Universidade das Illas Baleares

1. A ATENCIÓN ÁS N.E.E. NUNHA ESCOLA COMPRENSIVA

Para analiza-la figura do profesor de apoio no proceso de ensinanza-aprendizaxe dos alumnos con n.e.e. nas escolas ordinarias, é imprescindible situalo en dous niveis contextuais básicos: nun primeiro momento, determina-lo concepto de apoio que utilizamos para, despois, nun marco máis amplo, facer referencia tanto ó modelo de escola no que se desenvolverá e aplicará este modelo de apoio, como ás funcións que desempeñará o profesor de apoio. Atendendo ás propostas e ás características que constitúen estas dúas situacíons, poderemos delimitalas funcións e as modalidades de apoio que poderán desenvolver estes docentes.

O modelo de escola tradicional, baseado na lóxica da homoxeneidade, que aplica o principio de selección e que ten na idea de nivel o seu parámetro clasificador, presenta unha oferta curricular estandarizada que lle esixe ó

alumno a adecuación a esta e, no caso de que as respotas dos alumnos non se produzan da maneira esperada, o sistema segrégaos e marxínaos. Neste contexto escolar, o concepto de apoio xorde coa incorporación de alumnos con n.e.e. ás aulas dos centros ordinarios e caracterízase por potenciar unha intervención de tipo directo, de carácter clínico ou terapéutico con estes alumnos.

Este modelo de apoio individual fundáméntase no concepto tradicional da Educación Especial, que tiña no déficit e nas discapacidades o obxectivo primordial da súa especialidade, e, en consecuencia, establece a actuación do profesor de apoio nunha aula de Educación Especial, onde traballa especificamente cos seus alumnos especiais fóra do contexto curricular e situacional da aula ordinaria.

Este modelo de escola, que promove este concepto de apoio e conduce o profesor de apoio a desenvolver estas funcións, xorde, entre outros condicionantes, da confusión dos termos de

* Catedrático de Didáctica e Organización Escolar.

108 Joan J. Muntaner

igualdade e de diversidade. O termo igualdade enténdese como ofrece-lo mesmo a tódolos alumnos, nas mesmas condicións e nun mesmo momento. Loxicamente, o termo diversidade presenta unhas connotacións negativas, posto que se refire a todos aqueles alumnos que, por calquera razón, non responden da forma esperada á proposta educativa que se lles ofrece e precisan dalgún servicio de apoio para poder reincorporarse ó fluxo común da maioría. Este modelo de escola achega un sistema de apoio que, polo seu carácter directo, implica unha faceta marxinal, subsidiaria ou periférica respecto á actividade escolar ordinaria: "Se o tratamento diferencial dos alumnos se basea en enfoques e valoracións inadecuadas, o sistema de ensinanza resulta desadaptado e discriminatorio en extremo" (Rué, 1993, 81).

Fronte a esta posición xorden, entre outros, os actuais conceptos de Educación Especial e necesidades educativas especiais, que soamente atopan o seu espacio de desenvolvemento coherente no marco dunha escola comprensiva que promova un concepto de apoio más amplo e posibilite a práctica dun proceso real de integración educativa dos alumnos con n.e.e. Unha escola comprensiva é unha escola para todos, caracterizada por sintetizar unha educación común e individualizada que garanta o dereito á educación de tódolos individuos dunha comunidade, atendendo á diversidade manifesta destes e ofrecendo unhas opcións

plurais e flexibles das que todos se podan beneficiar.

Este modelo de escola ha de conciliar dous principios, que sempre se mal entenderon como antagónicos, escribe Gortázar (1990, 369): "Sólo en el convencimiento de que la igualdad educativa no se logra ofreciendo lo mismo a todos los alumnos, sino a cada cual aquello que necesita. La igualdad entendida como diversidad, como desarrollo de las potencialidades educativas a través de una oferta plural".

A comprensividade leva como complemento a diversidade, non como un lastre, senón como un recoñecemento á realidade manifesta. Longás e Navasa (1993, 85) sinalan o recoñecemento que fan tódolos docentes da existencia da diversidade, pero manifestan: "aceptar la diversidad es sencillo. Entenderla es más complicado. Actuar para potenciarla donde se deba es complejo. Pero es evidente y ante la evidencia, algo debe hacerse".

Nesta liña de pensamento, o obxectivo central da educación comprensiva debería ser ofrecer respuestas operativas ó reto de adapta-la ensinanza á diversidade. Polo tanto, Rué (1993, 80) afirma que "o tema central é se o sistema de ensinanza proporciona as mesmas oportunidades de consegui-los obxectivos educativos comúns, a pesar das desigualdades iniciais. Isto require o deseño de diferentes posibilidades nos percorridos curriculares, de estratexias de aprendizaxe, de niveis

de obxectivos diferenciados para asumi-las finalidades comúns”.

Trátase de que a escola poida arbitra-los mecanismos necesarios que permitan que persoas cunha diversidade de puntos de vista, coñecementos, valores, habilidades, etc., poidan compartir-los mesmos procesos de ensinanza-aprendizaxe.

Esta concepción da escola posibilita unha verdadeira atención á diversidade, que non se debe identificar con medidas extraordinarias que, nun momento dado, dean respuestas ás dificultades de aprendizaxe de determinados alumnos, senón que estas medidas coinciden coas que aseguran unha ensinanza de calidade para tódolos alumnos. Apunta Giné (1994, 64): “Las experiencias de integración han demostrado, de forma meridiana, que siempre que la escuela ha funcionado, la integración ha sido posible”.

Impónse, pois, un modelo de actuación fundamentalmente pedagógico en substitución do dominante médico-psicolóxico, sustentado en tres premisas claves: por unha parte, o convencemento de que os fins da educación son os mesmos para tódolos nenos; por outra parte, que os alumnos son diversos por natureza e por multitud de causas; e, por último, que o proceso de ensinanza-aprendizaxe ha de ser variado para adaptarse a esta heteroxeneidade dos seus receptores.

Este modelo de escola comprensiva promove un modelo distinto de apoio, que pasa de ter un enfoque

individual a un enfoque ecolóxico, pasa de centrarse no alumno a ter no conxunto da escola o seu obxectivo básico. Así, o foco de atención do apoio céntrase na dinámica da escola na súa totalidade, para favorece-la mellora e calidade da ensinanza, Nieto (1996, 111) exprésao ó sinalar:

En este marco, el apoyo educativo comprendería el conjunto de procesos sistemático y sostenido a través de los cuales, personas, grupos o instituciones interaccionan y satisfacen necesidades profesionales orientadas a mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos y las condiciones organizativas de los centros escolares con el propósito último de mejorar la calidad de las experiencias educativas de los alumnos con n.e.e. y alcanzar más eficazmente las metas educativas.

Este modelo de apoio céntrase no contexto e nas situacíons onde se desenvolve o proceso de ensinanza-aprendizaxe, non nas características ou nas deficiencias concretas dos alumnos, coa finalidade de que a introducción de respuestas más diversificadas e variadas poida beneficiar non só ós alumnos con n.e.e, senón a calquera alumno. O apoio pasa a formar parte do núcleo da oferta educativa da escola e incorpórarse en igualdade de condicións ó groso de seu proxecto educativo:

Un enfoque educativo global para atender a las n.e.e. se refiere a una política escolar global que en términos prácticos significa la atención a las necesidades especiales cuando se presentan dentro de la situación ordinaria de aprendizaje (Lowe, 1995, 16).

2. MODELOS DE APOIO

A incorporación ós centros educativos dos servicios de apoio demanda un cambio no seu modelo organizativo que posibilite a súa intervención directa no proceso de ensinanza-aprendizaxe, atendendo ás condicións anteriormente expostas. Os servicios de apoio deben fundirse no impulso educativo global do centro e a organización deste debe contemplalo e potencialo.

Os servicios de apoio esixen unha nova definición dos papeis, tarefas e procedementos que se desenvolverán na aula, que inciden tanto no profesor tutor como no de apoio ou no alumno (Lowe, 1995), e que se sustentan sobre tres ideas principais:

a) Os servicios de apoio alcanzan o máximo desenvolvemento das súas funcións a partir dunha acción colaborativa, onde os profesores titores e os especialistas necesitan falar e defini-los seus roles e funcións para preparar uns plans de cooperación que lles permitan combina-las súas habilidades específicas co obxectivo de alcanzar unha ensinanza eficaz (Wang, 1995, 254).

Só desde a colaboración se pode entende-lo traballo dos servicios de apoio como verdadeiros servicios de axuda ós profesores, ós alumnos e ó centro no seu conxunto pois, escribe Zabalza (1996, 72), “cualquier apoyo ha de contar con la postura positiva de quienes vayan a recibirlo. Postura que implica dos condiciones —escribe— que se perciba que la situación en cues-

tión requiere de un apoyo y que se aprecie positivamente el apoyo ofrecido”.

b) Os servicios de apoio aparecen na dinámica dos centros educativos ante a necesidade de axuda na busca de alternativas didácticas que permitan mellora-las cotas na aprendizaxe dos alumnos con necesidades educativas especiais, e potencia-la súa participación activa na dinámica da aula. Pero a súa función vai máis alá da mera axuda a estes alumnos, pois o concepto e modelo de apoio que se adopte determina un elemento fundamental para a práctica da integración. Balbás, (1994, 834-835) apunta unha sobre posible alternativa:

- Modelo compensatorio centrado no déficit.
- Modelo dirixido a toda a escola para que sexa capaz de da-las respostas que dela se demandan.

Os servicios de apoio participan intensamente no enfoque global que cada centro fai das necesidades educativas especiales de calquera alumno, o cal esixe unha minuciosa análise, desde a reflexión e o consenso de todos los implicados, do xeito en que está dirixido o currículo e da organización que permita un determinado proceso de intervención educativa:

El apoyo a la escuela se concibe como una actividad básica y central en la actividad escolar que forma parte del planteamiento educativo y curricular del centro (Hernández de la Torre, 1994a, 82/56).

c) O proceso de integración convertease nun resorte magnífico para abri-lo camiño da innovación educativa, xa que rompe co modelo habitual de traballo nas escolas e obriga o profesorado a reflexionar sobre cousas que, doutra maneira, pasarían desapercibidas (Zabalza, 1996). Neste proceso, os servicios de apoio deben dirixi-lo seu traballo cara á mellora da calidade da escola a través do cambio e a innovación nas súas estructuras e no seu funcionamento. Expóñense as funcións do apoio como procesos de facilitación en contextos colaborativos adaptados ós propios problemas e necesidades do profesorado dos centros (Hernández de la Torre, 1994b).

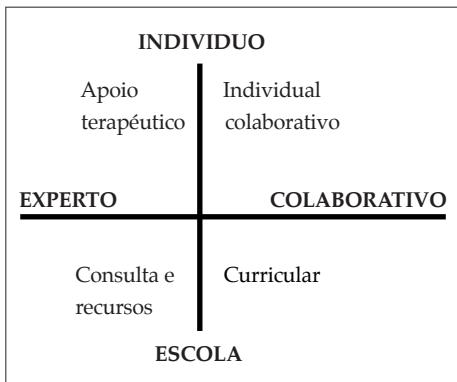
As características e funcións dos servicios de apoio son moi diversas, segundo o enfoque que deles se faga en cada centro educativo. Os servicios de apoio dependen, en gran medida, da filosofía e das prácticas, así como das actitudes que teñan os profesores e equipos directivos.

Os servicios de apoio participan da cultura da escola na que están inmersos e así pódese promover unha ampla variedade de alternativas e de modelos de apoio. Cada un reflecte unha determinada idea de escola, unha concepción das necesidades educativas e unha perspectiva do proceso de ensinanza-aprendizaxe que se ha de



"Os servicios de apoio participan da cultura da escola na que están inmersos [...]".

desenvolver. Parrilla (1996) clasifica catro modelos de apoio, que se poden catalogar segundo dúas variables: o obxectivo central da súa actuación e a perspectiva ó enfoca-lo seu traballo, tal e como aparece representado a continuación:



—O *apoio terapéutico* céntrase no alumno con necesidades educativas especiais e fundáméntase nos déficits atribuídos a este neno, que precisa da intervención dun especialista para remediar (restaurar) as limitacións e as dificultades de aprendizaxe que presenta.

—O *apoio colaborativo* segue centrado no alumno con necesidades educativas especiais, que é o obxectivo da actuación dos servicios de apoio. Estes non actúan de forma experta, senón mediante a colaboración cos profesores, preocupándose, unicamente, dos alumnos con dificultades de aprendizaxe inscritos no programa de integración, non da totalidade do grupo.

—*Apoio de consulta ou consulting* son sistemas de apoio que se centran no conxunto da escola, pero manteñen un carácter especializado e sinalan cando, como e con quén intervir.

—*Apoio curricular*, nel xúntanse a dimensión colaborativa e a institucional. Ambas teñen na colaboración a estratexia básica da súa actuación, e o foco do seu traballo apóiasi na visión global da escola. Asúmense as dificultades de aprendizaxe dos alumnos como unha oportunidade para mellora-lo proceso de ensinanza-aprendizaxe para todos, o cal, evidentemente, beneficiará tamén os que presentan necesidades educativas especiais.

Os servicios de apoio nunha escola, que pretenda dar unha resposta á diversidade dos alumnos desde o común e o ordinario a través das adaptacións do currículo, precisan dunha organización que contemple un modelo curricular de apoio. Isto implica unha definición concreta das funcións que desempeñarán os diferentes profesionais que actúan na escola, segundo os criterios expostos con anterioridade.

Os servicios de apoio no noso contexto educativo poden ter dúas procedencias, aínda que participen duns mesmos esquemas e compartan un modelo determinado de intervención: os servicios de apoio internos ó centro e os servicios externos ó centro. Nós

centrarémonos soamente no primeiro dos grupos sinalados.

3. SERVICIOS DE APOIO INTERNOS Á ESCOLA

A incorporación dos centros á experiencia de integración non se concibe sen a prestación dunha serie de reforzos por parte de persoal especializado que faga posible a escolarización dos alumnos con n.e.e. Na escola ordinaria, neste contexto a figura do profesor de apoio representa o recurso humano esencial que ofrece o programa de integración.

Os servicios de apoio entendéronse durante moito tempo como respostas inmediatas, dirixidas a alumnos concretos, coa finalidade da compensación ou recuperación das súas dificultades e problemas na aprendizaxe, tratados de forma terapéutica na peri-

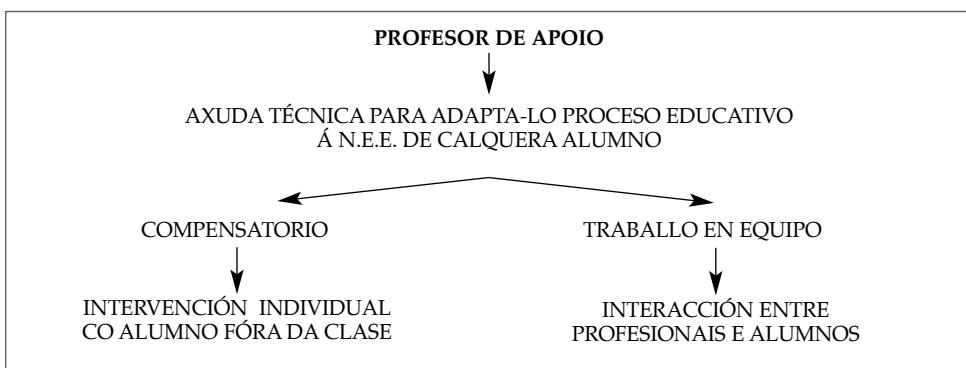
feria da intervención educativa desenvolvida no seo das aulas ordinarias. O profesor de apoio era o responsable dos alumnos con necesidades educativas especiais, inscritos no programa de integración, e traballábase á marxe do profesor titor a partir da elaboración dun currículo paralelo, independente do proceso de ensinanza-aprendizaxe que se leva a cabo na aula co grupo-clase. Este modelo de apoio interno da escola foi cualificado como "individual" por Hart (1992) ou como "restaurador e deficitario" por Jordan (1994).

As funcións do profesor de apoio evolucionaron nas escolas desde unha situación individual e deficitaria a enfoques baseados na escola global, desde posturas terapéuticas a posturas curriculares. Así, Strandling e Saunders (1993; *op. cit.* por Balbás, 1997) expóñenlas como segue:

- 1.- Apoyo ós alumnos con necesidades educativas especiais.
- 2.- Apoyo ás diferencias de aprendizaxe dos alumnos dentro da aula.
- 3.- Apoyo ós colegas no proceso de ensinanza-aprendizaxe.
- 4.- Planificación de estratexias para os departamentos didácticos.
- 5.- Planificación de estratexias para a escola global.

As tarefas do profesor de apoio estarán en función do modelo de escola e das propostas que se teñan sobre a educación dos alumnos con necesidades educativas especiais na aula. Así, as funcións do profesor de apoio pódense centrar nun modelo individual ou compensatorio, baseado no déficit e no traballo

só co alumno fóra do contorno ordinario da clase. Ou ben, establecer un modelo curricular que se desenvolva mediante un traballo en equipo, coa finalidade de lle ofrecer ó alumno as experiencias e actividades do currículo ordinario, tal e como se especifica no esquema seguinte (Muntaner, 1998):



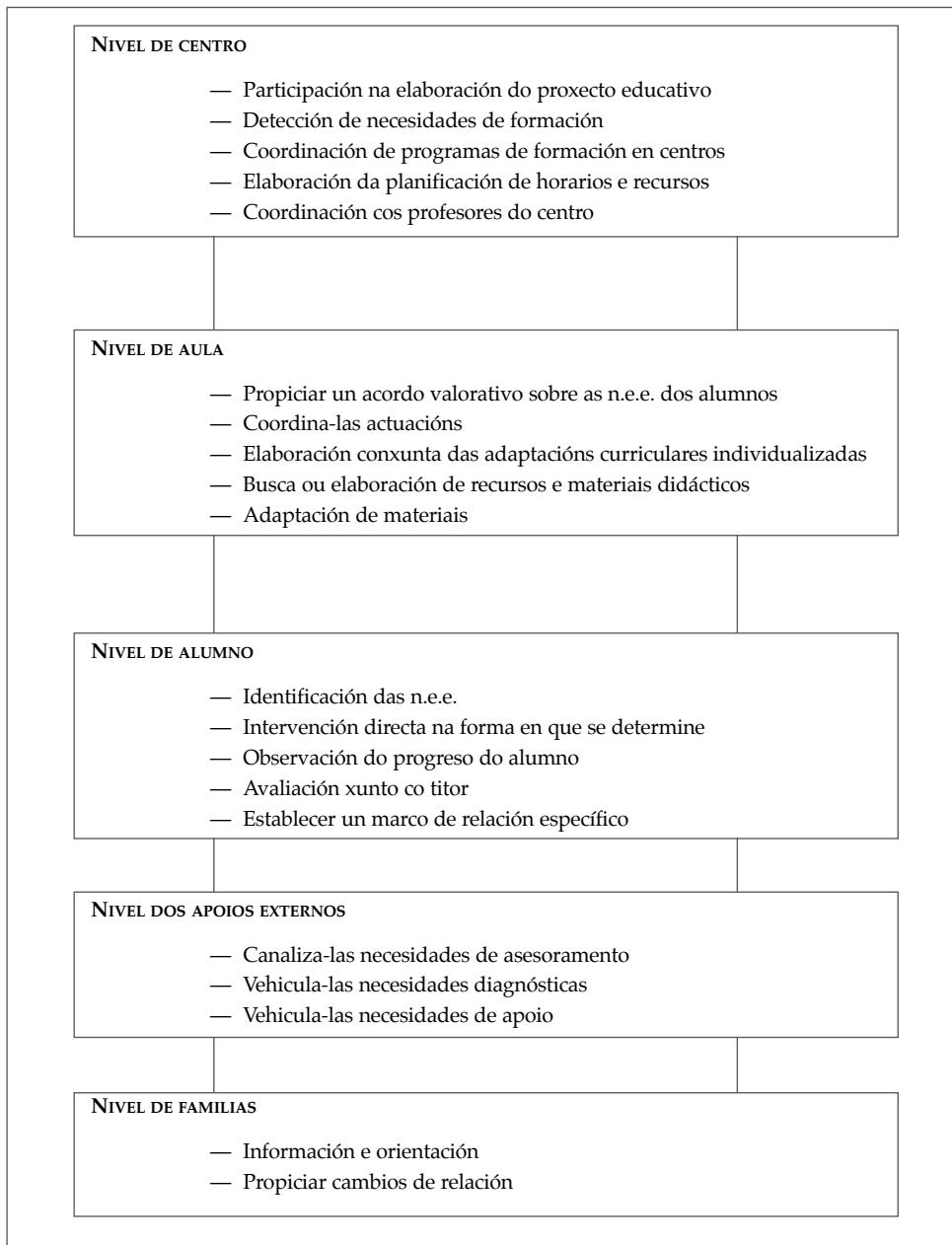
O profesor de apoio trata de cooperar co profesor tutor e todo o equipo docente da escola para desenvolver estratexias, materiais e modalidades educativas que faciliten a inclusión de todos os alumnos na dinámica xeral da aula e do centro. Este modelo de apoio exige un proceso de adaptación e cambio de actitudes, teorías e prácticas tanto do propio profesor de apoio como dos profesores titulares, realizados mediante o diálogo, a reflexión e a consecución dun clima positivo de traballo en común. Todo isto provoca a posibilidade de abrir un proceso de cambio para a mellora do conxunto da escola. Impónse aplicar un modelo curricular de traballo en equipo, onde o profesor de apoio ten unhas competencias que

se complementan coas do resto dos profesionais do centro. Neste sentido, estas funcións establecéntense en cinco ámbitos de actuación e defínense pola multiplicidade de relacións que sitúan este profesional no marco escolar (Gallego, 1989; Gortázar, 1990; Puigdellívol, 1998):

- Co ciclo e o claustro.
- Co profesor-tutor.
- Co alumno.
- Co servicio de apoio psicopedagóxico e de orientación educativa.
- Coas familias.

Estas funcións do profesor de apoio podemos agrupalas no esquema que se ofrece a continuación:

A figura do profesor de apoio no proceso de atención á diversidade



O profesor de apoio nunha escola inclusiva pode realizar diferentes tipos de apoio, sinalan York e cols. (1991):

1. Apoio en recursos: Consiste en prover a un determinado alumno de material tanxible.

2. Apoio moral: Refírese á motivación dos profesionais que atenden os alumnos con n.e.e., para favorece-la valoración individual de cada persoa e recoñece-lo seu labor e esforzo.

3. Apoio técnico: Proporciona estratexias, métodos, enfoques ou ideas relacionados con temas e situacións concretas. Este apoio desenvólvese mediante a colaboración cos demais profesionais. Trátase dun proceso dinámico que serve para a individualización da atención educativa e que se fundamenta nas interaccións persoais.

4. Apoio na avaliación: Trátase da axuda na recollida da información que permitirá rexistrar e axusta-la interacción educativa. Tamén se refire ó impacto do apoio ás familias, ós alumnos e ós profesionais.

A evolución seguida nas modalidades de axuda que realiza o profesor de apoio nun centro ordinario pódese especificar nas seguintes etapas (CNREE, 1990, 27):

1. Separación: refírese á existencia de dous subsistemas de traballo claramente diferenciados e que non establecen ningunha relación nin comunicación.

2. Achegamento: faise referencia á existencia dun diálogo e interese respectivo polo traballo mutuo do profesor titor e do profesor de apoio.

3. Superposición e apertura: ambos profesores traballan cos alumnos con n.e.e., ánta que sen establecer criterios claros e, en consecuencia, non hai acordos sobre o traballo que hai que realizar.

4. Integración: significa unha simbiose dos dous sistemas que se consolidan nun só, sobre a base dunha planificación conjunta de obxectivos e metas, dunha distribución clara de funcións e tarefas e do establecemento duns acordos compartidos, que se revisan regularmente e se adaptan e modifican cando é preciso.

Este modelo de apoio, que posibilita unha real integración dos alumnos con n.e.e. nas aulas ordinarias, fundámtase na coordinación e a colaboración entre os profesionais, que realizan a súa actuación conjunta na aula ordinaria desde a planificación de adaptacións curriculares que teñen no currículo ordinario o seu punto de referencia. Esta intervención promove catro grandes grupos de beneficiarios en favor da inclusión educativa (Muntaner, 1998):

a) Reforza o punto de vista de que a resposta ós alumnos con n.e.e. se presenta como algo propio do funcionamento normal do centro escolar e dentro dun marco curricular único e diverso do que poden emanar programas flexibles.

A figura do profesor de apoio no proceso de atención á diversidade

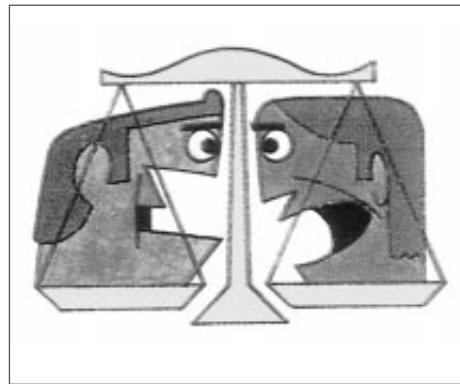
b) Favorécese a percepción do profesor de apoio como un membro máis do centro e a súa vinculación co resto dos docentes. Ó familiarizar a tódolos alumnos co seu traballo, proporcionáelles unha visión realista e integrada da súa función, que non está únicamente dirixida a un ou a uns alumnos en concreto, senón que se fai extensible ó conxunto dos compoñentes dos grupos nos que intervén.

c) Os alumnos melloran na súa autoestima, pois non saen da aula en repetidas ocasións, nin reciben a visita dun profesor especial para eles. Paralelamente, os demais alumnos valoran o traballo e as contribucións dos seus compañeiros e facilitase a socialización e a relación entre todos.

d) Esta modalidade de apoio, ademais, favorece os contactos entre o profesor-titor e o profesor de apoio, pois ó compartir aula establecese un mellor coñecemento das súas actuacións e isto aumenta a comprensión das súas respectivas formas de abordar as necesidades dos alumnos, coa conseguinte mellora do traballo de ambos.

4. A COLABORACIÓN, A NEGOCIACIÓN E A RELACIÓN COMO MODELO DE APOIO

As funcións do profesor de apoio, que xorden do modelo curricular, só se poden desenvolver de forma completa e sólida nun ambiente de colaboración e de participación de tódolos profesionais do centro escolar.



"O actual marco de referencia das relacións entre titor e apoio adoita discorrer por canles amplamente desconectadas entre si, con receos mutuos en moitas ocasións [...]."

O profesor titor debe asumi-la responsabilidade de tódolos seus alumnos e contar coa axuda e o asesoramento do profesor de apoio, para posibilitar un proceso de ensinanza-aprendizaxe aberto e flexible que se poida adaptar a calquera alumno. O actual marco de referencia das relacións entre titor e apoio adoita discorrer por canles amplamente desconectadas entre si, con receos mutuos en moitas ocasións, o que provoca a existencia de mensaxes educativas diferentes e currículos paralelos, descontínuos, con lagoas e solapamentos. Isto —engade Domingo (1997, 148)— orixina conflictos en canto a competencias e funcións, que repercuten negativamente no proceso formativo dos alumnos con n.e.e.

Torres e Domingo (1995, 248) indican os referentes implicados na aparición destas dificultades para o

encontro e a colaboración profesional entre o profesorado:

- Por parte do profesor titor: o ser individualista e encontrarse desbordado pola nova situación e as demandas do propio proceso; ademais de considera-lo apoio como un caixón de xastre que alivia, en parte, a presión e a angustia creada pola diversidade das súas aulas.
- Por parte do profesor de apoio: o seu illamento profesional, a psicoloxización das súas funcións e o ser apéndices da vida do centro.
- Por parte do centro: carecer dunha visión global do labor do apoio, mostrar unha falta de propostas críticas sobre as súas finalidades, currículos, análise da súa realidade, das súas necesidades, recursos e posibilidades, así como a depreciación na consideración do apoio como algo periférico e pouco importante.
- Por parte da Administración: a falta de espacio para a reflexión e o encontro profesional, pola excesiva burocratización dos centros e por non descarga-los horarios lectivos para potenciar, na práctica, a posibilidade real de ter momentos e espacios para a consecución de actividades de reflexión conxunta. Ademais de parchear nun aspecto clave: a formación pertinente para o necesario cambio de actitudes do profesorado.

Neste sentido, o servizo de apoio interno do centro para impoñer e aplicar o seu modelo de apoio precisa dun

complexo proceso de negociación cos distintos colectivos implicados, para introducir en tódalas facetas do centro escolar a perspectiva e a actitude da colaboración aberta e confiada entre profesionais. Así, Fortes (1994, 85) sintetiza este proceso de negociación, previa á colaboración, en tres aspectos:

a) Os aspectos relacionados co currículo, que inclúe tódolos elementos deste, desde a selección e establecemento dos obxectivos ata os procesos de avaliación.

b) As vías ou medios de acceso ó currículo, cómo se implantará o proceso de inclusión dos alumnos con n.e.e. e qué materiais curriculares se deben adaptar para facilita-lo proceso de aprendizaxe destes alumnos na aula ordinaria.

c) As actividades extraescolares como aspectos dun alto significado para afrontar socialmente o problema da diversidade, facilitando a relación e o contacto social entre os compañeiros.

Esta negociación debe conducirnos a construí-las bases para establecer unha colaboración, coordinación e cooperación entre os profesionais do centro educativo, que require dunha disposición e esforzo por parte de todos. Estes contextos relacionais constitúen os aspectos necesarios para que se estableza e se desenvolva un apoio educativo de calidade. Así o afirma Escudero (1991, 27): “cambiar la educación requiere procesos y estrategias de diálogo cultural”.

Este modelo colaborativo do apoio aséntase sobre unha relación de igualdade, pois as funcións do profesor de apoio non acaban na modificación das actitudes e ideas dos profesores tutores, senón que, como afirma Pugach (1989), debe producirse un asesoramento baseado no diálogo para acabar cunha tendencia unidireccional e pasar de recibir consello a traballar conxuntamente.

A esencia do modelo de apoio colaborativo baséase en compartir coñecementos, técnicas e habilidades, de maneira que os profesores se sintan posuidores das claves de éxito na resolución de problemas e na satisfacción das n.e.e. dos alumnos integrados ó seu cargo (Muntaner, 1999).

Jurado e Laborda (1995) sinalan que un dos obxectivos iniciais do profesor de apoio será traballar para e polo cambio de actitudes do profesor tutor, sen esquecer en ningún momento que este ten uns coñecementos moi válidos sobre a súa clase e os seus alumnos, que posibilitan a busca de alternativas á situación creada. Esta concepción colaborativa do apoio implica un cambio das escolas, no sentido de diminuí-la rixidez na maneira de fornecer de coñecementos e habilidades ós seus alumnos. Estes cambios inciden directamente na organización dos recursos e na xeración dun clima, unha cultura, que provoque a colaboración.

A colaboración posibilita un apoio integrado na cultura do centro e convérteo nunha misión colectiva na

que se require a contribución dos diferentes profesionais presentes na escola. Nesta perspectiva, o apoio interno á escola pode organizarse coa colaboración como estratexia de base. Así Balbás (1997, 236) propón a formación de grupos de axuda, que permitan analiza-los procesos e xerar solucións a problemas que presentan os alumnos con n.e.e. nas aulas ordinarias. Deste modo aumentan e melloran os coñecementos e as destrezas do tutor con respecto á ensinanza de grupos de alumnos cada vez más diversos.

Este modelo de apoio interno á escola baséase na creación de grupos formados por profesores dun mesmo centro que actúan de forma colaborativa cos seus compañeiros. Parrilla (1994) sinala as características definitivas deste tipo de grupos de apoio:

- Carácter institucional. Búscase desenvolver un proxecto formativo e de intervención global no centro.
- Carácter de igualdade atribuído ós membros que forman parte do grupo de apoio. Este grupo debe fundamentarse na idea de igualdade, sustentada no feito de que son un grupo de colegas que pertenecen a unha mesma escola e viven da mesma forma as súas demandas de apoio. É esta unha característica esencial para que o grupo funcione. Cada membro poderá achegá-los seus coñecementos, pero nunca en situación de superioridade con respecto ós demás.

—Asunción dos presupostos do traballo colaborativo. O apoio proporcionase partindo da clave da responsabilidade compartida e da implicación de toda a institución.

Este apoio colaborativo propone actuar desde unha alternativa que ten dúas formas complementarias:

1. Unha programación e provisión dos servicios específicos de forma flexible nos ámbitos e aulas ordinarias.
2. Unha programación e un aproveitamento das oportunidades de implicación e de colaboración dos profesionais.

5. O PAPEL DO PROFESOR DE APOIO NA ESCOLA DA DIVERSIDADE

O desenvolvemento dun modelo de apoio curricular e colaborativo, que fará posible a aplicación dos principios e das actuacións propostas de forma coherente nun proceso real de atención á diversidade, pasa necesariamente por unha reconversión das funcións desenvolvidas polos profesionais que actualmente realizan algúun tipo de apoio na escola. Nós propoñémo-la desaparición dos chamados profesores de pedagogía terapéutica, profesores de compensatoria ou calquera outra denominación, máis ou menos acertada, para agrupalos nunha única figura que catalogaremos como Profesor de apoio e aglutinaría as funcións propostas por este modelo de apoio que agora presentamos. Queremos deixar moi claro

que non se trata de reducir a unha soa persoa o traballo que agora desempeñan dous ou tres; moi ó contrario, trátase de unifica-las súas funcións nun único rol profesional, que permitirá mellora-la resposta que desde a escola se ofrece ás diversas necesidades manifestadas polos alumnos, co único obxectivo de posibilitar unha máis adecuada adaptación ó proceso de ensinanza-aprendizaxe que se practica nas aulas. Non se trata de renunciar —en ningún caso— á cantidade dos recursos humanos presentes na escola, senón de aumenta-la calidade dos servicios de apoio que se practican.

Esta concepción do apoio é coherente cos principios máis actuais e xeralmente aceptados pola comunidade escolar. Fundámese na definición de Necesidades Educativas Especiais, concepto que pretende traslada-lo centro da actuación educativa desde o individuo e as súas deficiencias ou dificultades de aprendizaxe ó contexto e ás actuacións didácticas que se poidan presentar para evita-la aparición destas dificultades ou de agravalas, se é caso. Trátase dun concepto educativo e didáctico, non psicolóxico ou médico, que non ten o seu obxectivo na individualización do problema en relación coas características ou déficits dun alumno particular ó que se considera excepcional, porque non se fixa no problema individual, senón na capacidade do sistema para ofrecer respuestas adecuadas para superar ou evitar estas dificultades detectadas, de tal maneira que as modificacións expostas non só

lle permitirán ó alumno participar do currículo xeral, senón que facilitará o proceso de aprendizaxe para tódolos alumnos sen excepcións.

A concreción na práctica, ó aplicalo modelo de apoio alternativo, do papel do profesor de apoio, non está pensada nin dirixida a un grupo excepcional de alumnos, senón que busca a axuda ó centro no seu conxunto, para propiciar unha diversificación curricular que promova unha aprendizaxe máis eficaz e de maior calidade para tódolos alumnos. Esta realidade faise posible soamente coa colaboración e a reflexión conxunta de tódolos implicados neste proceso e representa o contexto que marca as condicións e as contribucións do profesor de apoio, que se poden concretar nos puntos seguintes, segundo sinala Muntaner (2000):

1. IMPLICACIÓN NA DINÁMICA DA ESCOLA

O desenvolvemento das funcións do profesor de apoio esixe a súa total implicación na dinámica xeral da escola como membro activo de pleno dereito do claustro. Esta esixencia presenta unha dobre lectura: por unha parte, trátase dun profesional que achega o seu labor docente desde a colaboración e a participación coa actividade cotiá desenvolvida nas distintas aulas do centro; por outra parte, coopera nas decisións que se toman para mellorar e realizar unha oferta curricular plural e aberta, contribuíndo coa súa experiencia, a súa especialización e as súas ideas, como unha axuda imprescindible

para a mellora do conxunto do labor docente do centro.

Esta implicación non significa alixeirar de responsabilidades o resto de profesores, senón que, desde o respecto e a aceptación das responsabilidades de cada un, realiza unhas funcións que interactúan e se inclúen nas actividades docentes xerais. A implicación esixe non só o respecto, senón tamén a confianza para poder establecer los fundamentos para a práctica dun traballo conxunto e construír un verdadeiro equipo docente. Por todo isto, faise necesario que desaparezan definitivamente os profesores de apoio itinerantes, que non teñen a posibilidade, debido á súa gran dispersión, de gozar das condicións mínimas para poder realizar unha completa inclusión.

2. RECOÑECIMENTO DO SEU LABOR DOCENTE

Entre as funcións que ten asignadas o profesor de apoio non figura a titorización de ningún alumno. Isto pode provocar certo receo ou dúbidas no recoñecemento do labor docente deses profesores de apoio que nun modelo compensatorio e individual traballan en grupos reducidos de alumnos, o que provoca malentendidos sobre a titoría real dos alumnos con n.e.e., algo que baixo ningún concepto pode ou debe perder-lo titor de cada grupo-clase. Este perigo e estes posibles conflictos desaparecen coa posta en práctica do modelo de apoio que agora proponemos, porque o profesor de apoio se converte nun

recurso indispensable para os profesores-tutores ó planificar e executá-lo proceso cotián de ensinanza-aprendizaxe.

Conseguir estes obxectivos só é posible se o profesor de apoio desenvolve as súas funcións dunha maneira útil e significativa, tanto para os demais docentes como para o conxunto da escola. A actividade de axuda non reduce o traballo nin a responsabilidade dos demais profesionais, senón que facilita, axuda, colabora, mellora, propón, participa na realización dos labores propios de cada un, co fin de posibilitar unha mellor e máis eficaz actividade docente. O profesor de apoio deixa de ser un recurso pensado para as actividades dos alumnos con n.e.e. en exclusiva e pasa a dirixi-las súas funcións e o seu labor como recurso para o conxunto da escola, onde están incluídos estes alumnos e moitos outros que se poden ver beneficiados no seu proceso de aprendizaxe coa participación dun equipo de profesionais.

A consecución deste obxectivo non depende únicamente do profesor de apoio, senón que desempeña un papel significativo o contexto e o ambiente de traballo concreto de cada centro. A axuda só será efectiva se desexamos e estamos dispostos a recibir a dun compaño, e a respectar e interactuar con outros profesionais desde a igualdade. Esta dispoñibilidade de tódolos profesores é unha das condicións más relevantes para que este proceso de apoio sexa efectivo e poida desenvolver tódalas súas posibilidades, coa finalidade de mello-

ra-la resposta educativa ofrecida a tódolos alumnos, coa convicción de que hai actuacións imprescindibles para algúns que sempre serán positivas para o conxunto da clase.

3. MULTIDISPOÑIBILIDADE

O profesor de apoio ha de ter unha actitude aberta de participación e un amplio abano de recursos, co fin de poder adaptarse ás distintas peticións e necesidades manifestadas polos profesores do centro, contemplando dúas condicións básicas:

— Por unha parte, o respecto mutuo entre os distintos profesionais que traballan conxuntamente cun obxectivo común. Non podemos pensar que o profesor de apoio é unha especie de comodín que trasladamos segundo o noso gusto ou atendendo a certas circunstancias concretas. Este profesional de apoio ten unhas funcións determinadas, que se deben establecer no PEC, o cal todos estamos obrigados a cumplir, sempre con flexibilidade e partindo da relación cos demais docentes.

— Por outra parte, non podemos pensar que o profesor de apoio ten solucións e remedios para tódolos problemas ou dificultades que poidan xurdir na aplicación diaria do proceso de ensinanza-aprendizaxe. Trátase dun mestre especializado, que achega os seus coñecementos, experiencias e análise da realidade para a mellora da resposta educativa promovida na actuación de cada unha das aula pero non ten os coñecementos nin pode solucio-

A figura do profesor de apoio no proceso de atención á diversidade

nar tódalas dificultades que se poidan presentar na escola.

A multidispoñibilidade do profesor de apoio significa a súa disposición coa flexibilidade de posturas e a abertura de perspectivas para se acomodar ás necesidades reais da escola no seu conxunto e de cada aula en particular, sen renunciar en ningún caso nin ás súas responsabilidades, nin ás súas funcións, nin ó seu modelo de apoio. Esta multidispoñibilidade soamente se pode converter en real nun contexto dominado polo consenso, onde a discusión e a reflexión conxunta sobre a realidade vivida, sirvan para investigar e busca-las alternativas mellor adaptadas para resolve-las problemáticas que poidan presentarse na escola, desde o respecto e a completa atención á diversidade.

Para finalizar, e como conclusión, podemos sinalar que o profesor de apoio representa un recurso humano no complexo social da escola, co fin de promover que cada profesional poida desenvolver con maior facilidade e eficacia as súas funcións, pero non representa a solución máxica e única para tódolos posibles problemas ou dificultades que xorden no quefacer diario dunha escola. Pode axudarnos a comprender este rol a seguinte metáfora:

“Os lentes son unha axuda e un apoio indispensable, para que a persoa con miopía poida ter unha calidade e uns niveis de eficacia maiores na súa visión. Se os lentes desta persoa rompen ou se perden, ou se os esquece,



Na atención á diversidade é tan necesario o profesor de apoio como as gafas para a persoa con miopía.

non poderá desenvolve-las súas actividades habituais con normalidade e pedirá con urxencia a súa restitución; á vez, sabe que os anteollos non ven por si sós, necesitan que os ollos traballen e realicen tódalas súas funcións que, coa axuda e a colaboración dos lentes, poderá ser máis axeitada e eficaz. Así mesmo, sabe que non son a solución a tódolos seus posibles problemas de visión, porque poden aparecer outras doenzas ou dificultades, outras circunstancias, nas que os lentes, son imprescindibles —incluso poden ser útiles para reduci-la nova problemática— pero non representan a solución, precísanse outras decisións, outras iniciativas”.

Desde esta triple confluencia das condicións de traballo do profesor de axuda na aplicación deste modelo de apoio, podemos concretar,

finalmente, as súas funcións a partir das actuacións especificadas anteriormente en tres momentos claves de todo proceso de ensinanza-aprendizaxe:

a. Planificación e programación didáctica

Para poder realizar unha diversificación curricular é imprescindible a acción de planificar e programa-lo proceso de ensinanza-aprendizaxe que queremos aplicar na aula, tanto para deseñar las situaciones de aprendizaxe comúns para tódolos alumnos, como para adaptar las actividades, os obxectivos e os contidos para os distintos alumnos de cada grupo-clase. Así, é importante precisar con anterioridade a metodoxía e os agrupamentos que se realizasen para facilita-lo traballo autónomo dos alumnos e potencia-la súa aprendizaxe.

Esta tarefa de planificación e programación sempre foi unha actividade docente realizada de maneira individual polo profesor tutor; xeralmente, era un traballo unidireccional: unha situación de aprendizaxe, unhas actividades, uns únicos obxectivos e contidos para todo o grupo clase. Se realmente queremos practicar unha escola aberta á diversidade, esta actividade necesariamente ha de posibilitar un abano máis amplo da oferta educativa, isto aumenta de forma considerable a compleixade. Neste punto, cremos importante a colaboración e a participación nesta actividade dun especialista, como é o profesor de apoio, que poida enriquecer e facilita-la realización

desta oferta diversificada do currículo; tamén, terá a opción de aumenta-la calidade desta oferta para redundar nunha mellora obxectiva no proceso de ensinanza-aprendizaxe que se presentará a tódolos alumnos, incluídos os que presentan n.e.e.

O profesor de apoio achega toda a súa bagaxe profesional e formativa, así como a súa propia análise da realidade na que se debe intervir, para, de forma convxunta co profesor tutor, poder planificar un proceso máis adaptado ós alumnos e aumentar significativamente as posibilidades de éxito na consecución dos obxectivos por parte de todos.

b. Participación na execución

Se pensamos que existe unha uniformidade entre os alumnos do grupo-clase e cremos que a lóxica da homoxeneidade preside o conxunto das características dos alumnos, un único profesor e un único grupo é suficiente para poñer en práctica a planificación e a programación proposta coa convicción de que todos estes alumnos aprenden o mesmo no mesmo tempo, e que a aprendizaxe ten un único camiño que é lineal e común para todos.

A utilización, do sentido común e das informacíons provenientes das investigacións admitidas por todos tanto da Psicoloxía como da Pedagoxía, incluída a nosa propia experiencia profesional baseada na lóxica xeral, indícanos que esta uniformidade é falsa e inexistente en calquera aula. A normalidade é a diversidade e, se queremos responder adecuadamente e realizamos

unha planificación e unha programación a partir desta evidente realidade, debemos propoñernos a posta en práctica dunha diversificación curricular. A implantación desta diversificación esixe buscar alternativas metodolóxicas e organizativas que permitan levala á práctica, esta investigación e a súa aplicación será máis sinxela, rica, fácil e eficaz se contamos coa participación do profesor de apoio.

Esta participación desenvólvese na aula ordinaria a partir da interacción prevista co profesor titor ou co especialista, traballando indistintamente cos diferentes grupos heteroxéneos de alumnos que se puideron establecer para traballa-los contidos propostos, explicando un determinado contido ou procedemento, incidindo nunha actividade individual ou corriindo calquera exercicio dos programados. Se durante unhas determinadas horas dispoñemos de dous profesores na aula debemos aproveitálo para incidir e actuar naqueles aspectos más urxentes e necesarios para cada grupo determinado, actuando nestes casos indiferentemente un ou outro docente, sempre desde a colaboración, a confianza e a planificación conxunta, co consenso e o respecto mutuo, para alcanzar unha verdadeira atención á diversidade.

c. Análise e avaliación da práctica realizada

A actividade docente non acaba coa aplicación dunha programación determinada, faise necesario analizar e

avalia-la posta en práctica desta actividade, para determina-los acertos e as dificultades reais, para coñecer e decidir aquellas propostas que se deben corrixir ou repetir noutras ocasións.

O profesor de apoio pode desenvolver nestes aspectos unha función moi positiva e ineludible, tanto pola súa participación na planificación e execución da actividade educativa de cada grupo en particular e da escola en xeral, como pola súa perspectiva externa de análise, distinta e complementaria á do profesor titor. Non se trata de examinar ou de controla-lo titor, senón que é unha forma de mellorar, mediante a reflexión do propio proceso de ensinanza-aprendizaxe desenvolvido na aula, o que provocará unha mellora do día a día da actividade docente e redundará nunha maior calidade da ensinanza na escola.

6. BIBLIOGRAFÍA

Balbás, M. J. (1994): *La formación permanente del profesorado ante la integración*, Barcelona, PPU.

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

CNREE (1990): *La figura del profesor de apoyo y la organización de su trabajo*

en los centros de integración, Madrid, MEC.

Domingo, J. (1997): "El mapa relacional entre el profesor tutor y el profesor de apoyo a la integración: construcción de un encuentro profesional", en A. Sánchez e J. A. Torres (coords.), *Educación Especial I*, Madrid, Pirámide, 147-168.

Escudero, J. M. (1991): "Formación centrada en la escuela", en J. López Yáñez e B. Bermejo Campos (comps.), *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 7-36.

Fortes, A. (1994): *Teoría y práctica de la integración escolar*, Málaga, Aljibe.

Gallego, E. (1989): "Evolución de la figura del profesor de apoyo para la educación", *Polibea*, 17, 36-39.

Giné, Cl. (1994): "El estado de la cuestión", *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 64-65.

Gortázar, A. (1990): "El profesor de apoyo en la escuela ordinaria", en Á. Marchesi, C. Coll e J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación III*, Madrid, Alianza, 367-382.

Hart, S. (1992): "Evaluation support teaching", en T. Booth e otros (eds.), *Curricula for diversity in Education*, London, The Open University-Routledge, 105-113.

Hernández de la Torre, E. (1994a): "Los servicios de apoyo a los centros

educativos. La situación en la comunidad autónoma andaluza", en J. Gairín e P. Darder (coords.), *Organización y gestión de centros educativos*, Barcelona, Praxis, 82/54-82/59.

(1994b): "El grupo clase y sus diferencias individuales desde la perspectiva organizativa del aula", en J. Gairín e P. Darder (coords.), *Organización y gestión de centros educativos*, Barcelona, Praxis, 292/114-292/120.

Jordan, A. (1994): *Skills in collaborative classroom consultation*, London, Routledge.

Jurado, P., e C. Laborda (1995): "Algunas consideraciones sobre el modelo colaborativo y la actuación docente en la educación especial", en F. Salvador, M. J. León e A. Miñan (eds.), *Integración escolar: desarrollo curricular, organizativo y profesional*, Granada, ICE de la Universidad de Granada, 511-515.

Longás, A., e J. M. Navasa (1993): "La diversidad en la escuela comprensiva", *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 84-87.

Lowe, P. (1995): *Apoyo educativo y tutoría en secundaria*, Madrid, Narcea.

Muntaner, J. J. (1998): *Estrategias de intervención del profesor de apoyo en el proceso de atención a la diversidad en centros de primaria*, Investigación inédita oposiciones a

- cátedra, Palma, Universitat Illes Balears.
- (1999): "Los servicios de apoyo en una escuela inclusiva", en A. Sánchez Palomino (coord.), *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del Siglo XXI*, Almería, Universidad de Almería, 353-365.
- (2000): "Aportaciones de la educación especial a las escuelas eficaces para todos", *XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, Lleida, 2000.
- Nieto, J. M. (1996): "Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales", en N. Illán, *Didáctica y organización en educación especial*, Málaga, Aljibe, 109-160.
- Parrilla, Á. (1994): "Apoyo a la escuela: experiencias y modelos organizativos", *III Congreso Interuniversitario de organización escolar*, Santiago de Compostela.
- (1996): *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*, Bilbao, Mensajero.
- Pugach, M. (1989): "Prerefenal interventions: progress, problems and challenges", *Exceptional Children*, 3 (56), 217-226.
- Puigdellivol, I. (1998): *La educación especial en la escuela integrada*, Barcelona, Graó.
- Rué, J. (1993): "Modalitats de suport als alumnes: igualtat o equitat?", en E. Muñoz e J. Rué (coords.), *Educació en la diversitat i escola democràtica*, Barcelona, UAB/ICE, 78-94.
- Strandling B., e L. Sanders (1993): "Differentiation in practice: responding to the needs of all pupils", *Educational Research*, 35 (2), 127-137.
- Torres, J. A., e J. Domingo (1995): "El mapa relacional entre el profesor tutor y el profesor de apoyo en la estructura organizativa del centro", *Actas de las V Jornadas sobre la LOGSE: Tutoría y Orientación*, Universidad de Granada, CEDECS, 230-267.
- Wang, M. C. (1995): *Atención a la diversidad del alumnado*, Madrid, Narcea.
- York, J., e outros (1991): "Integrating support personnel in the inclusive classroom", en S. Stainback e W. Stainback, *Curriculum Consideration in Inclusive Classrooms*, Baltimore, Paul Brooks, 101-116.
- Zabalza, M. Á. (1996): "Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa", en Á. Parrilla, *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*, Bilbao, Mensajero, 21-80.