

### **TEMA III. LA ORGANIZACIÓN Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**

1. CARACTERÍSTICAS ORGANIZATIVAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD: NUEVAS PERSPECTIVAS EN UNA ESCUELA PARA TODOS. 2. LA ORIENTACIÓN Y EL APOYO EDUCATIVOS EN PROCESOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: EL APOYO INTERNO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS. 3. LA NECESIDAD DE UNA RELACIÓN PROFESIONAL ADECUADA ENTRE EL PROFESOR TUTOR Y EL PROFESOR DE APOYO A LA INTEGRACIÓN: CARACTERÍSTICAS DE LA ESTRUCTURA RELACIONAL PARA POSIBILITAR EL ENCUENTRO PROFESIONAL.

#### **1. CARACTERÍSTICAS ORGANIZATIVAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD: NUEVAS PERSPECTIVAS EN UNA ESCUELA PARA TODOS**

Desde la perspectiva de la escuela como comunidad de aprendizaje entendemos que han de ser dos las características básicas que configuran el papel del centro educativo respecto a la atención a la diversidad: la idea de fusión de la acción educativa general y especial en una síntesis unitaria; y la implicación institucional del centro en el proceso. Ambos pilares serían la base para convertir los centros educativos en comunidades de aprendizaje que abandonasen las formas burocráticas de organización, transformándose en organizaciones basadas en la colaboración de sus miembros, optimizando así el potencial formativo y de aprendizaje, tanto del alumnado como del profesorado, y estableciendo compromisos en la comunidad docente que favorezcan el cambio. Se pretende establecer un profesionalismo interactivo en términos de Fullan y Hargreaves (1997), que permita a la comunidad educativa tomar decisiones consensuadas sobre el sentido y el valor de lo que enseñan y hacen, a través de dinámicas de reflexión crítica con relación a la práctica, que propicien un perfeccionamiento profesional continuo, tanto individual y personal, como colectivo.

La escuela basada en la lógica de la homogeneidad, que tiene como objetivo la uniformidad de los aprendizajes y utiliza las diferencias como elemento de clasificación y etiquetaje de los alumnos, que imparte un currículum cerrado y obliga al alumno a adaptarse a sus exigencias, presenta un modelo organizativo de enseñanza graduada por niveles o ciclos, que es coherente con los planteamientos curriculares a los que sirve en su desarrollo. Gimeno (1992a: 140) señala al respecto: "Las desiguales expectativas e intereses de padres y alumnos, ante la escolaridad, topan con una cultura homogeneizadora en sus contenidos y en los ritos pedagógicos de transmisión y las soluciones que se han dado, desde la organización escolar han ido en la dirección de clasificar a los alumnos para homogeneizar el tratamiento pedagógico".

En este contexto, la incorporación a la escuela de alumnos con discapacidades y los procesos de integración escolar suponen abrir un proceso de adaptación y de cambio, tanto en la organización como en la cultura de la escuela. Este cambio puede producirse de dos formas distintas:

a) Podemos aceptar a los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias sin que ello implique ninguna modificación significativa en la estructura ni en la dinámica de la escuela, pues la integración se entiende como un apéndice independiente del proceso educativo, como un añadido. En estas escuelas se mantienen los modelos didácticos tradicionales y la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales no significa un proceso de innovación ni se plantea una atención a la diversidad, que no ha calado en la cultura de la escuela. En estas condiciones es prácticamente imposible hablar de integración y de una verdadera atención a la diversidad.

b) La atención a la diversidad y los procesos de integración escolar exigen, para ponerse en práctica con garantías, una transformación relevante de la cultura dominante de la escuela. La atención a la diversidad debe impregnar todos y cada uno de los elementos y factores que participan en la dinámica de la escuela, incluida, lógicamente, la organización escolar. "La integración no es un proceso que pueda aislarse dentro de la escuela, ni que afecte tan solo a una parte de la misma. Cuando hablamos de los aspectos organizativos de la integración,

tenemos que referirnos a todas sus dimensiones, a la organización de toda la escuela, de todo el centro como unidad educativa y funcional". (Balbás, 1994b: 832).

Así, la atención a la diversidad se incluye en un enfoque educativo global que impregna todos los elementos de la escuela, donde la organización escolar desempeña una función instrumental para facilitar la puesta en práctica de las opciones tomadas en cada caso y, solamente, si se concibe con flexibilidad podrá permitir experiencias innovadoras.

El cambio en la organización de la escuela, que permita unos planteamientos coherentes con la atención a la diversidad, no es un proceso fácil, pues nos obliga a enfrentarnos a las estructuras existentes, ya anquilosadas, para pensar cómo se puede hacer de una forma diferente (García Pastor, 1997b). Estos cambios e innovaciones, para que se perciban en la práctica, exigen modificaciones a tres niveles (Santos Guerra, 1995: 135):

1. En la teoría que sustenta una comprensión diferente de la realidad escolar, que se fomenta desde la información y desde la formación del profesorado.

2. En las actitudes que se forman a través de las creencias e interacciones respecto al hecho educativo.

3. En las prácticas que se realizan, las cuales de forma consciente o inconsciente se fundamentan en una teoría y en unas actitudes relativas a la escuela y al proceso de enseñanza- aprendizaje que en ella se desarrolla.

La organización, por tanto, es un instrumento, un medio, que ha de posibilitar un proceso de enseñanza-aprendizaje con unas características determinadas y una adecuada atención a la diversidad en todo el centro, con propuestas globales y previas, para propiciar unas condiciones necesarias de cara a la intervención satisfactoria en el aula. Todo ello exige un pleno convencimiento, por parte de todo el equipo docente, en la búsqueda de alternativas didácticas que adecuen las respuestas educativas a la pluralidad de necesidades de cualquier alumno. Estas modificaciones deben ser generales y globales, como afirma González (1993: 313): "Las mejoras en la organización, si se pretende que sean significativas, pasan por modificar su cultura, es decir, sus valores, creencias, supuestos y normas en base a los que funcionan".

Esta nueva cultura de la escuela, que deja de centrarse en las deficiencias y se abre a perspectivas basadas en la heterogeneidad de los alumnos desde el respeto a las diferencias, precisa de estructuras y modelos organizativos distintos, que promuevan funcionamientos diferentes para toda la comunidad escolar. Este modelo organizativo no es un modelo único, aplicable a todas las situaciones de integración, "no hay un modelo organizativo para la integración, sino múltiples propuestas que han de surgir de la evaluación del contexto concreto en el que se produce cada proceso de enseñanza-aprendizaje y de sus posibilidades de adaptarse a la diversidad" (Balbás, 1994b: 833).

Los problemas que se plantean en las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos pueden considerarse como oportunidades de aprendizaje y, por consiguiente, desde la perspectiva curricular, para que las escuelas atiendan a las necesidades de todos los niños es preciso que funcionen como organizaciones, para la solución de los problemas, desde las bases de la colaboración. Mejorar la escuela para la puesta en marcha de un proyecto de educación en la diversidad ha de contemplar múltiples dimensiones o elementos, así como los efectos interactivos entre los mismos. Desde los trabajos de Sergiovanni (1990), Wang, Reynolds y Walberg (1990), Ainscow (1995), Wang (1995), Lorenzo (1999), entre otros, se intenta configurar un conjunto de estrategias o dimensiones a tener en cuenta para que la organización de un centro atienda a las demandas que se derivan de las personas con necesidades educativas. Entre otras podemos señalar los procesos de evaluación y tratamientos psicopedagógicos, estrategias de enseñanza y organización de los aprendizajes, sistemas de apoyo organizativo para todo el centro y el papel de los equipos: directivo, docentes, de nivel, equipos interdisciplinares de zona o sector educativos.

Sin embargo consideramos que es necesario profundizar un poco más en el tema. La necesidad de que la escuela ofrezca respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales, obliga a que se produzca una renovación en nuestro Sistema Educativo que opte por una política favorecedora de la diversidad, que ha de manifestarse a través de cambios de tipo cualitativo que afectarán a todos los componentes que constituyen la escuela. Estos cambios deben reflejarse no sólo en los aspectos relativos al currículum, sino también en los referentes a la organización, puesto que ambos están estrechamente vinculados. "Toda reforma curricular exige un marco organizativo adecuado" (San Fabián 1993: 80). En este sentido, sólo desde ciertas modificaciones de la dinámica organizativa de los centros se pueden desarrollar auténticos programas de integración y ésta, a su vez, es capaz de provocar, por sí misma, innovaciones en lo que se refiere a la flexibilidad organizativa (Zabalza, 1990).

Desde esta perspectiva, que confiere un carácter interactivo a la Organización y a la Integración, abordamos este apartado en el que analizaremos los elementos fundamentales de la Organización que favorecen una escuela integradora, a la que todos los ciudadanos podrán acceder, independientemente de sus capacidades y de su procedencia socio-cultural y, por último, después de analizar los niveles de intervención existentes en la actualidad en nuestro sistema educativo, describiremos las líneas que configuran a la escuela como un lugar de cambio desde la perspectiva de la Educación Especial.

En nuestro país, la concepción curricular de la L.O.G.S.E. se apoya en los principios de flexibilidad, apertura y adaptabilidad, que son los que hacen posible el concepto de escuela comprensiva que posibilite dar una respuesta a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos y, así, hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades en el ejercicio de la educación. El concepto de diversidad se contextualiza así, como ya hemos venido manifestando con anterioridad (Torres González, 1999), en la opción político-educativa que supone el adoptar un modelo educativo de carácter comprensivo, caracterizado por realizar una misma y única propuesta curricular para todos los alumnos, aumentando el período de escolaridad obligatoria y retardando la toma de decisiones respecto de las diferentes opciones académico-laborales.

Es en este marco donde procede, por tanto, articular estrategias y procesos que permitan que la intervención educativa en sus tres niveles, Aula, Centro y Distrito Educativo, preste una atención adecuada a aquellos alumnos/as que, de alguna manera, se van diferenciando progresivamente en razón de sus motivaciones, intereses, necesidades, estilos de aprendizaje, circunstancias socio-familiares y, en definitiva, de su propia historia socio-ambiental-escolar. Por otro lado, se deberán establecer recursos didácticos que afecten a la metodología, a la estructura organizativa de centro y aula, a la formación del profesorado, a la evaluación..., para, desde una actitud crítico-reflexiva, adaptar la intervención educativa a los diferentes ritmos de aprendizaje e intereses de los alumnos, en definitiva a sus necesidades.

En este sentido, y desde la perspectiva de la praxis educativa, la escuela debe proporcionar respuestas, en función del contexto y desde los ámbitos curricular, metodológico y organizativo, sin olvidar el campo de los valores y las actitudes. Pero nos surgen ciertas dudas e interrogantes: ¿el modelo de escuela que tenemos en la actualidad, está preparado para proporcionar esas respuestas?; ¿las prácticas curriculares en las aulas responden al contenido del discurso, que sobre la diversidad, ofrece la Administración Educativa?. Pensamos que aún no, porque aunque los docentes reconocemos la existencia de la diversidad social, la diversidad de los contenidos y materias curriculares, la diversidad metodológica, la diversidad de alumnos/as e, incluso, nuestra propia diversidad, todavía existen rémoras que hacen que se entienda el hecho educativo como sinónimo de homogeneidad.

Nuestro objetivo principal será, por tanto, analizar los factores de la Organización Escolar que promuevan la innovación y el cambio en las escuelas desde diferentes perspectivas, que a su vez, faciliten, en primer lugar, las respuestas a la diversidad como opción válida y favorecedora de una nueva escuela integradora, asentada en el proceso de reconceptualización del término de necesidades educativas (M.E.C., 1990 y C.E.J.A., 1994) y, en segundo lugar, estructuras organizativas que reduzcan los elementos prescriptivos al mínimo y se incardinan en los principios de autonomía y participación propuestos por la L.O.D.E. (M.E.C., 1985).

El marco de la Reforma de nuestro Sistema Educativo propugna la autonomía de los centros, desde la perspectiva de un currículum abierto y flexible. La educación, es pues, la primera referencia que asociamos a la institución escolar debido a que la escuela nace y se desarrolla desde la clave de las necesidades educativas. La configuración de la escuela como una realidad educativa, implica, además, su relación con otras realidades próximas como la familia y el entorno socio-cultural. En todos los ámbitos se delimitan procesos de intervención acorde con las funciones tradicionalmente llevadas a cabo en cada uno de ellos, con unas intenciones específicas, intenciones que en todo caso, pueden denominarse como educativas. Lo que ocurre es que bajo el prisma de educación, considerada como proceso de influencia sobre personas, ésta puede adquirir una doble dimensión: no formal o asistemática y formal, sistemática e intencional (Gairín, 1993). La primera estaría relacionada con los ámbitos familiar y del entorno, y la segunda con la escuela. En este sentido, la escuela ha de organizarse y delimitar claramente las fases de su proceso de intervención. En el ámbito de la integración escolar y la atención a las necesidades educativas especiales, habrá de estar al servicio de las intenciones educativas y determinará el marco donde se llevarán a la práctica los planteamientos curriculares previstos y el establecimiento de unas bases que permitan aprovechar, de la manera más adecuada, todos los recursos existentes en la escuela. No obstante, a lo largo de este apartado, podremos observar que la interrelación entre las dimensiones formal y no formal son de vital importancia para ofrecer respuestas a la diversidad de los alumnos en el nuevo modelo educativo.

La necesidad de que la escuela ofrezca respuestas educativas coherentes con las necesidades de los alumnos que a ella llegan, supone la adopción de planteamientos organizativos flexibles que propicien el cambio y la innovación en los centros educativos en razón de su propio contexto y de su cultura. Desde esta perspectiva, la organización escolar y la respuesta a las necesidades educativas especiales están en obligada interacción y su relación se plantea de manera bidireccional. Por una parte, la organización del centro ofrece una serie de condiciones que favorecerán o dificultarán la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales (Muntaner y Roselló, 1990). Por otra, el propio proceso de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, implica cambios organizativos en los centros. En este sentido, Gimeno (1992b: 217) señala que los modelos adoptados para implantar la integración escolar “chocan con la estructura escolar dominante”(…). “Las soluciones organizativas, una vez asentadas, son un obstáculo de primer orden para cualquier innovación que no se acomode a ellas”.

Por tanto, ante esta realidad constatada, sería necesario generar y potenciar un modelo de escuela que propicie no sólo un discurso y unos contenidos claros, sino que, además, esté configurada como una institución que apuesta por la innovación y la ilusión, abierta al compromiso y respeto a la identidad de cada estudiante y docente y sensibilizada con una visión global y colaborativa. La escuela colaborativa, por tanto, será “aquella en la que el conjunto de sus miembros la identifica y vive como una comunidad de intereses, responsabilidades y proyectos de mejora” (Sánchez Palomino y Torres González, 2002b: 169). Así, la institución forma parte, en su conjunto, del sentido y de la opción profesional de todos sus componentes. A su vez, esta visión de comunidad se debe hacer compatible con el respeto a la autonomía de cada miembro, especialmente del alumno. Un respeto a sus capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje, que constituyen la base para entender el hecho diferencial, de tal manera que la escuela pone su esperanza en el proyecto singular de cada persona del centro en colaboración con las restantes. Esta síntesis entre la apertura y el estímulo creador de cada miembro, se integra en la visión de conjunto en la que todos participan, entendiendo así, que “la participación escolar no acaba en la participación docente” (San Fabián, 1992: 91).

Por otro lado, estamos convencidos de que la escuela es un centro de cambio (Sirotnik, 1994) que debe generar una cultura abierta a la colaboración, a través del desarrollo de las capacidades de sus miembros para crearla, de la búsqueda de criterios de construcción de los modelos de enseñanza y de la mejora integral de los procesos de aprendizaje de los alumnos, individualmente considerados. La atención a la diversidad necesita de un clima global sensible que permita mejorar la situación de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, basado en el compromiso y las actitudes profundas de tolerancia hacia el hecho diferencial, sin establecer categorías, y donde el alumno y el profesor se sientan miembros de una comunidad donde puedan encontrar apoyo mutuo. Estaríamos así

sentando las bases de la escuela de la inclusión (Inclusive Schooling), que va más allá de la consecución de objetivos puramente académicos y en la que se destaca el papel de la escuela como mediadora y formadora de futuros ciudadanos y miembros activos de la comunidad (Sapon-Shevin, 1990). De esta forma, tanto los alumnos como los profesores, deberán verse a sí mismos como agentes activos del cambio, conscientes y capaces de enfrentarse y desafiar los estereotipos propios de la escuela homogeneizadora, que constituyen un obstáculo para el desarrollo de una escuela promotora del cambio social, en el marco de la colaboración y apertura al entorno, con el propósito de conseguir la mejora de la educación.

Sin embargo, los docentes, a través de su práctica profesional, han prestado poca atención a la Organización Escolar como facilitadora y promotora del cambio en la escuela como organización y en su propio desarrollo profesional, centrándose más en los aspectos didáctico-curriculares propios del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera nos encontramos ante una escuela cargada de prescripciones, en cuanto a la organización, que no favorece en nada la libertad creadora de los profesionales, impidiéndoles actuar con autonomía. En este sentido, la Organización Escolar se convierte en un sistema de control para la Administración Educativa y refleja los intereses y necesidades particulares de los administradores (Ball, 1989), ya que la escuela simplemente se limita a cumplir las prescripciones, sin establecer diferencias entre lo legal y lo real, entre el contexto y las condiciones de los centros (Santos Guerra, 1994a).

Estas consideraciones nos hacen pensar que no tenemos claro ni el modelo ni el papel de la escuela como institución, en la que interactúan gran cantidad de variables que, por sí solas, deberían constituir una cultura organizada y definida en su propio contexto.

Existen diferentes teorías explicativas de la escuela como organización que ponen de relieve la complejidad para poder definirla. Si a ello asociamos las peculiaridades de la integración, la multiculturalidad y la diversidad, el problema se agrava aun más. Por todo ello apuntamos hacia la perspectiva ecológica de la escuela como organización (Bronfenbrenner, 1987) como marco desde donde dar respuesta adecuada a la diversidad. Estaríamos ante un modelo de escuela que contempla al niño cognitiva y socialmente diferente, y que, a su vez, la concibe como un espacio de innovación, de crítica y de interrelación, abierta al entorno, que promueva el desarrollo de procesos y no de mera acumulación de conocimientos.

Lorenzo (1991: 393) considera el centro educativo en su conjunto, “como un ecosistema y establece sus componentes: población, función educativa y relación con el medio ambiente, que a su vez se presentan como funcionalmente dependientes entre sí”. Desde esta concepción, podemos decir por un lado, que cualquier cambio que se produzca en alguno de ellos afecta a los demás y, por otro, que el concepto de Organización deja de ser un elemento independiente del tipo de respuesta educativa que se diseñe en un centro, desafectándola del concepto burocrático-administrativo-prescriptivo que la Administración Educativa siempre le ha querido dar y que, por otra parte, ha creado prejuicios en la comunidad educativa. El hacer y el pensar escolar no puede recaer en una burocracia pedagógica (Perrow, 1992), sino, en la medida en que los aspectos organizativos configuran la acción educativa, debe incidir en el ámbito de la competencia profesional de los profesores y demás agentes que intervienen directa o indirectamente en la escuela. La vinculación al contexto (medio ambiente) constituye, por tanto, una línea básica sobre la que construir el nuevo enfoque de la educación, centrado en el modelo ecológico, que permita buscar soluciones para una adecuada atención a la diversidad, a través de las estructuras organizativas de los centros, de tal manera que los profesores puedan tomar decisiones que se ajusten a los ambientes y a las poblaciones de los centros educativos.

Desde esta perspectiva y siguiendo a González Manjón (1993:51), las características organizativas que pueden favorecer una escuela abierta a la diversidad serían: Flexibilidad, Funcionalidad, Participación y Comunicación.

*Flexibilidad*, que supone el establecimiento de opciones diferenciadas en el centro educativo, de tal manera que sea factible elegir aquella que más se ajuste a sus características y a sus necesidades, obviando, en la medida de lo posible, los controles intervencionistas de la Administración. Así, las estructuras organizativas, se constituirán en el marco base de acción en referencia a las decisiones de carácter curricular que se han de tomar en el centro.

*Funcionalidad*, en clara referencia a la delimitación de responsabilidades y tareas que ha de establecerse entre todos los miembros de la Comunidad Educativa, para hacer efectiva una adecuada atención a la diversidad. En este sentido debemos dejar atrás modelos de adscripción de profesores en los que prima la antigüedad, modelos de escolarización con etiquetajes, agrupamientos homogéneos, pero, aún más, debemos promover cambios actitudinales tendentes a superar rutinas organizativas que producen dilemas de apertura-cerrazón tanto hacia dentro como hacia afuera de la institución (Zabalza, 1987).

*Participación*, en la planificación educativa para atender en la diversidad a través de: a) el currículum, mediante estrategias, por un lado, de carácter general (Finalidades, Proyecto Curricular de Centro, Programación de aula, Reglamento de Organización y funcionamiento) y, por otro, internas propias de los centros (refuerzo educativo, adaptaciones curriculares, optatividad, diversificaciones curriculares y programas de garantía social); b) Estrategias específicas para atender tanto las necesidades educativas especiales por ambiente social como por déficits físicos, psicológicos y sensoriales. Todo ello supone un alto nivel de implicación que evidencie el sentido de pertenencia a un grupo, para así poder asumir las líneas organizativas que faciliten la participación.

*Comunicación*, mediante el establecimiento de canales que promuevan y favorezcan tanto la interrelación entre los componentes de la Comunidad educativa y entre estos y el entorno donde se ubican. En este sentido, la creación de un clima de centro caracterizado por la eficacia y al nivel de satisfacción del profesorado, con criterios organizativos que no desvinculen el concepto de calidad de enseñanza de la práctica de la atención a la diversidad, generará estabilidad, fluidez y apertura en las relaciones entre el profesorado, todo ello facilitado por el desarrollo de un fuerte liderazgo del Equipo Directivo del Centro.

El nuevo ordenamiento de nuestro sistema educativo pretende promover cambios en el funcionamiento de las instituciones escolares, cambios que a su vez se ven forzados por la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el marco de una escuela comprensiva y de atención a la diversidad. En la actualidad asistimos a numerosos cambios en el ámbito curricular, no así en el ámbito organizativo. Si partimos de la base de que los aspectos curriculares y organizativos están estrechamente relacionados y deben evolucionar coordinadamente para conseguir los objetivos propuestos, parece diáfano que si la organización aparece como la encargada de coordinar los elementos que intervienen en las relaciones que se establecen en el centro educativo, el establecimiento de líneas adecuadas o no, puede resultar un recurso o un obstáculo para la atención a la diversidad.

Parece, pues, lógico, que las respuestas que hacen referencia a las adecuaciones curriculares, innovaciones, atención a sujetos diferentes, multiculturalidad, etc., surjan como consecuencia de la implantación de nuevos modelos organizativos incardinados en un medio ambiente determinado y dirigidos a una población a través de una intervención educativa adecuada. Como consecuencia de ello, las posibilidades de ofrecer respuestas a la diversidad por parte de los centros educativos y de los profesores, van a depender de diferentes condiciones que expresamos a continuación, desde las aportaciones de Torres González (1996e, 1998) y Parrilla (2000), con una estructura dimensional:

- a. *Dimensión de valores*: Asumir la comprensividad, la integración, la inclusión como valores educativos. Ello supone analizar y reflexionar sobre la influencia del marco legislativo que sustenta las bases de la atención a la diversidad y, si éste, de alguna manera, coarta o facilita los procesos de innovación y cambio.
- b. *Dimensión entorno*: las relaciones de la escuela con la comunidad, analizando el contexto y el papel que la escuela ha de desempeñar en y junto a él, los recursos disponibles de otras instituciones sociales y culturales y la función de la familia en los procesos de integración.
- c. *Dimensión relacional*: las relaciones internas que se generan entre los profesores, entre los alumnos y entre unos y otros. Se trata de conocer la cultura escolar, sus características y las interacciones que se generan en ella.

- d. *Dimensión curricular:* Análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las características de los alumnos que faciliten procesos de adaptación así como elaboración de criterios para la toma de decisiones curriculares que satisfagan las necesidades de toda comunidad educativa
- e. *Dimensión estructural:* el grado de eficacia de las estructuras organizativas: Equipos de Coordinación pedagógica, sistemas de apoyo educativo, el departamento de Orientación, los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica
- f. *Dimensión procesual:* estudio de los diferentes aspectos relacionados con el trabajo en el aula: distribución de espacios y tiempos, destrezas y procedimientos empleados por los profesores, canales de participación, actitudes ante el trabajo, ambiente de aprendizaje.
- g. *Dimensión formativa:* analizando las necesidades de formación del profesorado y fomentando el trabajo colaborativo entre ellos.

Sin embargo, aún cuando estas condiciones aparecen como necesarias para abordar procesos de atención a la diversidad, no debemos olvidar que la ordenación y funcionamiento de las organizaciones educativas dependen por un lado, de las concepciones que se tengan interiorizadas sobre la organización y, por otro, de las posibilidades y limitaciones que permita el sistema político-administrativo de quien dependa. Pero además, más allá de los objetivos y estructuras, las organizaciones “están conformadas por personas que se relacionan entre sí en el marco de una estructura para lograr unos objetivos estableciéndose un sistema relacional” (Torres González, 1998: 48) que hace referencia, tanto a los recursos humanos (formación, intereses, necesidades, expectativas...), como a los procesos que guían su actividad (comunicación, toma de decisiones, participación...). Este sistema relacional también puede estar mediatizado y convertirse en un obstáculo para el desarrollo adecuado de procesos de atención a la diversidad ya que como manifiesta Gairín (1996a: 56), “los objetivos de las instituciones cambian como consecuencia de las relaciones con un entorno dinámico mientras que las estructuras permanecen; las estructuras no son siempre coherentes con los objetivos ni permiten su realización y, por último, las personas no siempre comparten los objetivos institucionales o usan inadecuadamente las estructuras que les permiten relacionarse”.

A pesar de las limitaciones de la escuela, en cuanto institución para abordar procesos de atención a la diversidad, la integración de las escuelas en el entorno aparece como algo imprescindible para suscitar una interrelación en la que ambas partes participen de una colaboración integradora, creativa, optimizante de la oferta educativa de manera que ésta goce de la flexibilidad suficiente para adaptarse a las diferencias del alumnado en una sociedad cada vez más plural. Por ello más que hablar de instituciones educativas consideramos necesario pensar en una comunidad de intereses, en la consolidación de la comunidad educativa.

La escuela está formada por tres grandes colectivos: los profesores, los alumnos y los padres. Todos, en su conjunto, constituyen el principal y más importante recurso de que se dispone para producir cambios e innovaciones en la institución en su totalidad. Las actitudes, creencias, teorías y comportamientos determinan y guían las actuaciones didácticas y las estructuras organizativas dominantes en cada caso.

El colectivo de alumnos y padres es, por definición, un grupo heterogéneo que presenta una alta diversidad ante las exigencias culturales y educativas, con un desigual capital cultural, que marca distintos intereses, ritmos y motivaciones ante la escolarización. A ello cabe añadir que las diferencias entre los alumnos aumentan con la edad y se evidencia que la homogeneidad del alumnado es una falacia que no tiene ningún argumento que lo sostenga.

El colectivo de los profesores, ante esta realidad manifiesta, acepta la diversidad del alumnado. Ello le obliga a buscar formas distintas de actuación docente que sólo podrán convertirse en realidad si disponemos de una estructura organizativa distinta a la dominante en la actualidad, que permita realizar una práctica real de atención a

la diversidad. "Sólo cuando la necesidad de cambiar inunda el pensamiento y la acción del profesorado, es entonces y no antes, cuando las instituciones educativas deben crear estrategias conjuntas para el perfeccionamiento y para la innovación educativa" (López Melero, 1996b: 397).

La atención a la diversidad se convierte en el eje sobre el que se conforma el nuevo modelo de enseñanza, que se caracteriza por ofrecer una variedad de alternativas, tanto en el currículum como en las prácticas pedagógicas y en el propio funcionamiento de la institución, como elemento indispensable para atender a la diversidad y permitir que sea la escuela la que se adapte al alumno y no a la inversa. Ello exige una modificación en la estructura organizativa de la escuela, que debe surgir de la necesidad sentida por los protagonistas de la acción educativa, y que participa de la cultura de la escuela, como apunta González (1993: 309): "las mejoras estructurales pueden quedarse en mejoras sólo formales y simbólicas: montamos una estructura diferente, pero seguimos funcionando dentro de ella como ya lo veníamos haciendo con anterioridad".

Para evitar este peligro y procurar que el cambio sea real y positivo, no sólo para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales sino para mejorar la respuesta educativa de todos los alumnos, los cambios en la organización escolar deben sustentarse en cuatro aspectos fundamentales:

1. Los profesores deben cuestionarse las condiciones organizativas en las que se desarrolla la escolaridad y desde el diálogo, la clarificación y la reflexión conjunta llegar al convencimiento de la necesidad del cambio, no sólo desde el cuestionamiento de los procedimientos técnicos, sino desde el compromiso ideológico. Debe producirse un cambio cultural, que impregne y arraigue en la vida ordinaria del centro.

2. Este reto no es una tarea aislada o individual, sino que sólo puede realizarse desde un planteamiento colectivo y colaborativo. El profesorado debe superar el celularismo dominante en las escuelas para construir una acción compartida que los haga sentirse miembros de una organización. "Incorporar la perspectiva de la colaboración como una de las más fructíferas e interesantes opciones de la escuela como unidad de cambio" (Gairín, 1994b: 106).

El establecimiento de una estructura cooperativa en la escuela, donde profesores y alumnos estén implicados en la tarea del aprendizaje incide definitivamente en la determinación de las dimensiones organizativas del centro. El instrumento básico para lograr este objetivo está condicionado por la creación y la consolidación de los equipos educativos de profesores que intervienen en un mismo grupo de alumnos. Tirado (1993: 56) lo describe claramente: "Establecer la coordinación sistemática de los profesores que intervienen en un mismo grupo de alumnos es una necesidad. En este sentido, deberían extremarse las medidas que permitieran y facilitaran de este modo la coordinación".

3. Esta colaboración y cooperación del profesorado permite organizar la dinámica del centro de forma flexible y autónoma, atendiendo al tipo de actividad y/o al tipo de objetivo de forma diversificada. En este sentido, Santos Guerra (1994a: 11) señala que "la falta de flexibilidad es la enfermedad más grave que pueda afectar las organizaciones. Si se instala la rigidez en las instituciones, la innovación está muerta antes de nacer. La organización se convierte así en un obstáculo para el cambio, en lugar de ser un elemento de dinamización y de mejora".

Este modelo de organización basada en la negociación promueve que el equipo de profesores rompa su aislamiento y adquieran un estrecho compromiso en la búsqueda de intereses comunes, a partir del establecimiento de vínculos de interdependencia y lealtad. Esta práctica de cooperación no está exenta de normas y criterios de funcionamiento, sino que se caracteriza por "la rigidez en el mantenimiento de los fines y la flexibilidad en el establecimiento de medios que permitan obtenerlos" (Mauri, 1992: 49). La organización del centro será operativa y funcional si está ajustada a la realidad y se fundamenta en criterios claros y consensuados que permitan la implicación de todos.



4. La organización de la escuela, que atiende a la diversidad, está arraigada en el entorno concreto donde se ubica, con sus características y condicionantes. Por otra parte, afecta a todo el colectivo de la comunidad escolar con sus situaciones idiosincráticas, por consiguiente no parece adecuado proponer fórmulas universales y generales. Cada escuela, en cada momento, debe valorar sus circunstancias y su contexto para desarrollar propuestas organizativas idóneas para atender a la pluralidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos, con la finalidad de favorecer su proceso de aprendizaje.

La organización de los recursos humanos, a nivel institucional, surge de propuestas globales que son previas, y a la vez condiciones para plantear una intervención satisfactoria en cada grupo y en cada aula. Se trata, en definitiva de consensuar un proyecto común, de carácter participativo y con los suficientes canales de comunicación para lograr una mejora de la institución y del entorno donde se ubica.

## **2. LA ORIENTACIÓN Y EL APOYO EDUCATIVOS EN PROCESOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: EL APOYO INTERNO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS**

La Orientación y el Apoyo educativos se configuran como elementos fundamentales que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza. La concepción de la educación que se expone en el preámbulo de la LOGSE lleva implícita la necesidad de orientación educativa, destacándose que la función docente no se puede identificar sólo con la enseñanza, sino que debe abarcar igualmente la orientación y acción tutorial de y con los alumnos. En este sentido la acción orientadora es inherente a la función docente y no algo que se suma a las múltiples tareas de la acción de enseñar (Torres González, 2002b: 213).

El capítulo XV del Libro Blanco de la Reforma (MEC, 1989), trata sobre la Orientación Educativa, destacando como puntos más importantes la función tutorial, los departamentos psicopedagógicos y de orientación, los equipos de orientación y apoyo y la profesionalidad de los orientadores. La LOGSE al hacer referencia a la calidad de la enseñanza, señala como uno de los factores de mejora de la enseñanza, la Orientación Educativa. Por todo ello la Orientación debe incorporarse como elemento constituyente de la formación en dos dimensiones:

- 1) Como orientación continua a los alumnos en todas aquellas tareas resultantes del propio proceso de aprendizaje. En consecuencia se propugna un currículum adaptado al alumno en la línea de la diversificación y adaptación curriculares.
- 2) Como orientación vocacional y profesional en relación a los intereses y aptitudes de los alumnos.

La función tutorial se entiende, desde esta perspectiva, como una conexión entre la actividad orientadora y la práctica docente, de manera que se garantice que la educación sea integradora y no sólo se relegue a la mera instrucción. En el documento elaborado por el MEC (1990) sobre Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica, se desarrollan cinco apartados esenciales:

1. Principios básicos y modelos de intervención
2. La acción tutorial
3. La Orientación en los centros educativos
4. Los Equipos interdisciplinares de sector
5. Medidas de desarrollo y organización del sistema de Orientación.

El modelo organizativo para la intervención psicopedagógica se articula en torno a tres niveles básicos: el Aula (nivel 1), el Centro (nivel 2) y la Zona o Sector educativo (nivel 3). En la siguiente figura podemos observar el nuevo

modelo institucional de la Orientación, teniendo en cuenta los ámbitos de actuación, los niveles de intervención y el tipo de unidad (Rodríguez Espinar, 1993)

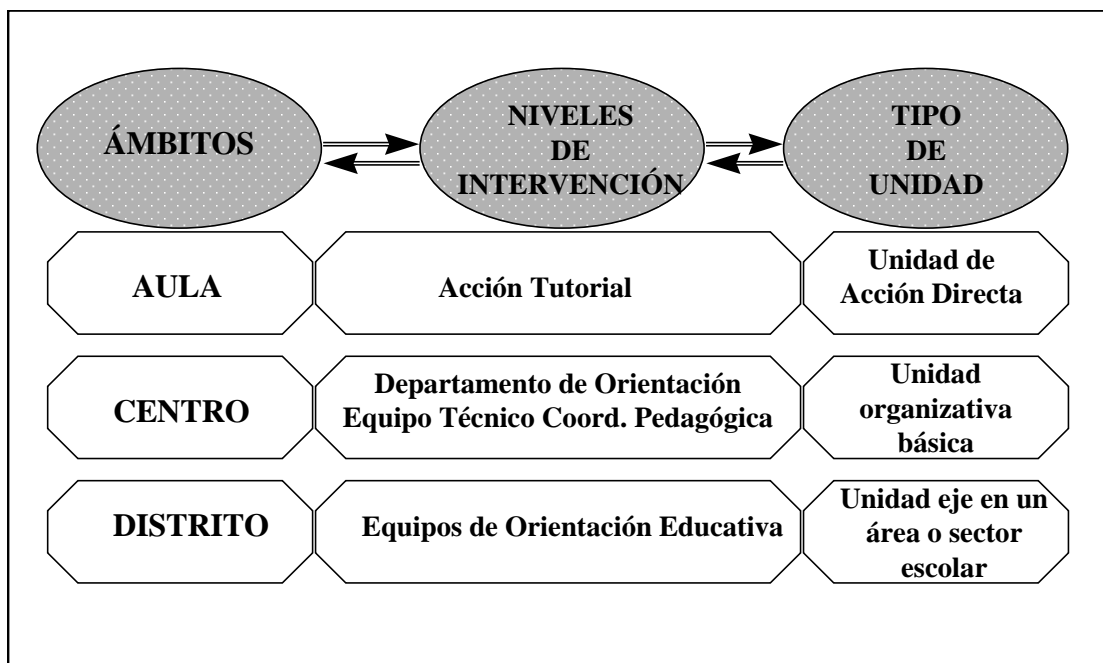


Gráfico 1. Niveles de Intervención en el Sistema Educativo. Fuente: Rodríguez Espinar (1993: 114).

En la configuración de cada uno de los tres niveles se incardinan los profesionales que intervienen en el proceso de integración. Así, a nivel de aula se encontraría el profesor tutor, a nivel de centro, existen dos variantes, en Educación Primaria, El Equipo de Coordinación Técnico Pedagógica, en el que, además de los coordinadores de cada ciclo, estaría el profesor de Apoyo a la Integración como especialista y, en Educación Secundaria, el Departamento de Orientación donde se ubica el Psicopedagogo. Y, por último, a nivel de zona, los Equipos de Orientación Psicopedagógica con una estructura multiprofesional integrada que estaría compuesta por psicólogos, pedagogos, logopedas, maestros, asistentes sociales y médicos.

El principio básico de estas estructuras sería la complementariedad y la necesidad de generar un trabajo cooperativo interniveles. Desde la perspectiva de una escuela integradora, los alumnos con necesidades educativas especiales tenderán a ubicarse en el primer nivel del sistema, es decir, el aula ordinaria con los apoyos y asesoramientos que se precisen de los otros dos niveles. Como consecuencia de estas estructuras, Gortázar (1990), establece tres niveles de apoyo en los centros educativos, complementarios entre sí:

1. *Apoyo al Centro*, mediante la participación en el diseño y elaboración del Proyecto de Educativo, la detección de necesidades formativas de los equipos docentes para ofrecer respuestas a la diversidad y la puesta en práctica de programas formativos en el centro.
2. *Apoyo al profesor*, elaborando de forma consensuada y colaborativa la programación de aula y las adaptaciones curriculares individualizadas, así como el establecimiento de criterios metodológicos y de evaluación para los alumnos con necesidades educativas especiales.
3. *Apoyo a los alumnos*, detectando sus necesidades e interviniendo sobre ellas.

Desde nuestra perspectiva consideramos que sería necesario establecer un cuarto nivel de *apoyo a la familia* para dar el sentido de comunidad educativa a la escuela que hemos defendido con anterioridad y que consistiría en el establecimiento de estrategias de información-formación que fomenten la participación y la ayuda mutua.

En la red de apoyo establecida en nuestro sistema educativo, existen dos modalidades, en función de los niveles de intervención descritos con anterioridad. Apoyo interno, que situaríamos en el nivel 2 de intervención, configurado por profesionales pertenecientes al centro tales como el profesor de apoyo a la integración y el profesor de apoyo didáctico, en los centros incluidos en zonas de compensación educativa. El apoyo externo, planificado desde la Administración Educativa, que situaríamos en el nivel 3 y compuesto por profesionales que no están adscritos a los centros educativos, como psicólogos, pedagogos, logopedas...Ambas modalidades serán analizadas ampliamente en este capítulo.

Esta descripción de la red de apoyo, incluye además el establecimiento de las funciones propias de cada uno de los profesionales. Ocurre, que en la mayoría de las ocasiones, desde la cultura del individualismo, que aún prevalece en nuestras escuelas, las intervenciones de los profesionales están desconectadas entre sí. Por ello creemos que lo más importante no es el conocer las funciones sino el delimitar responsabilidades en un modelo de trabajo colaborativo y de apoyo entre colegas que sea capaz de buscar soluciones a los problemas que presentan las necesidades de los alumnos. La importancia de esta cuestión, las distintas modalidades de apoyo educativo a los alumnos y el análisis minucioso de las mismas así como constituyen el objetivo de este capítulo.

Sin embargo, es preciso tener en cuenta que la diversidad actual de modelos, enfoques y conceptualizaciones sobre el apoyo a la escuela, implica asumir el estado de tránsito y reconceptualización del propio concepto de apoyo y su vinculación a la escuela (Parrilla, 1994). Los nuevos enfoques sobre el apoyo, desde las diferentes concepciones del mismo, enfatizan el trabajo colaborativo, como eje nuclear del desarrollo de la escuela. Estos enfoques se basan en la complementariedad y compatibilidad de los distintos conocimientos de los diversos profesionales que participan en el proceso educativo (Hanko, 1993) y tienen como finalidad el desarrollo profesional del docente y el desarrollo de la escuela como comunidad inclusiva.

Por todo ello, somos conscientes de que el concepto de apoyo ha ido evolucionando en los últimos tiempos, aunque todavía no ha llegado a calar en los centros y en los profesionales la verdadera filosofía que lo impulsa (Torres González, 2002b). En un principio y, como consecuencia de la ubicación de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros, se entendía como una intervención parcial y periférica, realizada por algún especialista y dirigida hacia problemas puntuales y concretos, desligada de la acción educativa que cotidianamente llevaban a cabo los centros educativos, en un intento de falsa integración.

Con posterioridad, se avanza hacia una concepción mucho más amplia en la que se considera que ha de ser una intervención de carácter nuclear y central, que se desarrolla como una respuesta educativa más dentro del ámbito escolar (Lowe, 1995). En el siguiente gráfico podemos observar el proceso evolutivo del concepto.

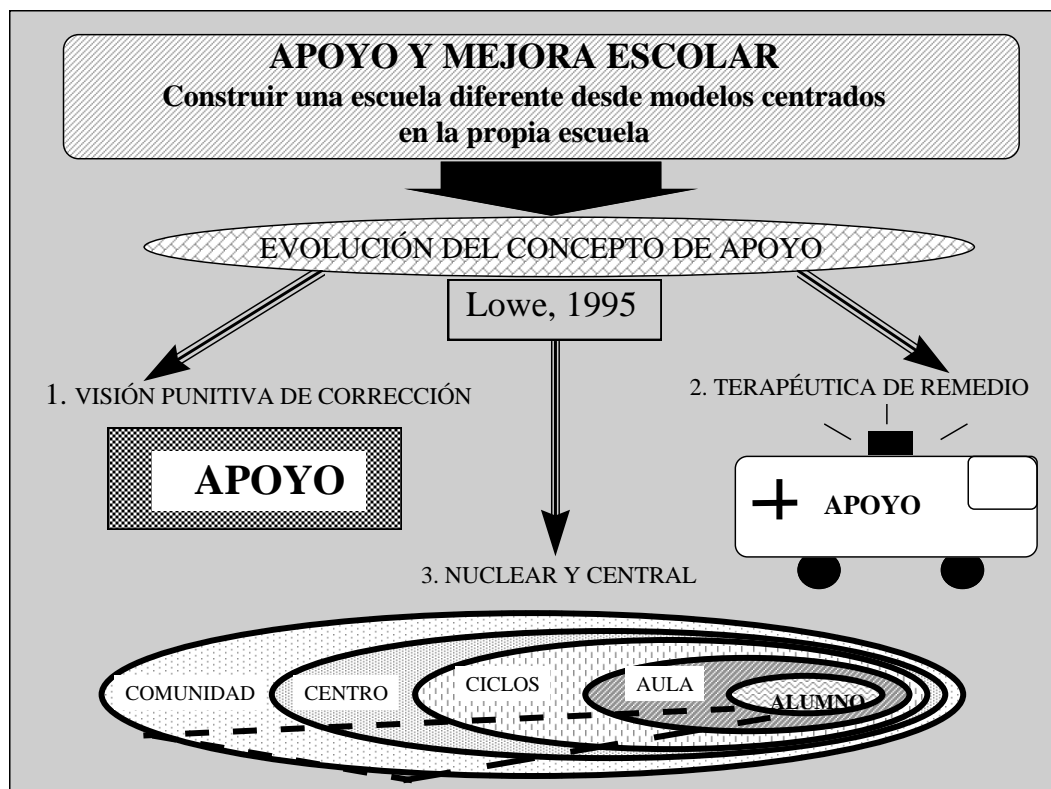


Gráfico 2. Evolución del concepto de apoyo. Fuente: Lowe (1995).

Partiendo de una concepción amplia y abierta de la labor de apoyo, convenimos con Domingo (1997: 148) en considerarla como “la programación, ejecución y seguimiento de estrategias preventivas -en cuanto a metodología, currículum y flexibilización organizativa- que posibiliten y potencien la integración de los alumnos, de sus necesidades e intereses, el autoconocimiento de los mismos y de sus posibilidades futuras, la compensación de las desigualdades y la mejora de la calidad de la enseñanza”. Desde esta perspectiva podemos hablar más de una filosofía de centro, que de una actuación puntual y específica de determinados profesores. Se trata, en definitiva, de pasar desde un modelo único y preferente de apoyo tradicional, centrado en el alumno, hacia modelos alternativos de apoyo curricular (Wilson, 1984) o de apoyo preventivo centrado en la escuela (Daniels, Norwich y Anghilieri, 1993; Lunt, Evans, Norwich y Wedell, 1994).

Se trata, en definitiva, de considerar el apoyo como un conjunto de “mecanismos que potencien y posibiliten la energía y los recursos para el cambio, en las personas, en los grupos y sobre todo en la institución en su conjunto” (Zabalza, 1996: 76). Para Muntaner (2000b: 436), este nuevo concepto de apoyo ha de fundamentarse en cuatro premisas:

- a) Cambios en la actitud del profesorado y establecimiento de niveles de responsabilidad en los procesos de atención al alumnado.
- b) El apoyo educativo no es algo desligado de la dinámica general del aula sino que ha de existir un alto nivel de coordinación entre profesores tutores y profesores de apoyo con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos-as.
- c) El profesor de apoyo es una gran ayuda para el profesor tutor para que éste pueda adaptarse a las necesidades de los alumnos.
- d) Es necesario establecer modificaciones a nivel de aula y ciclo, intraciclos e inter Ciclos para fomentar la participación y el intercambio de experiencias.

Desde nuestra perspectiva (Torres González, 2002b: 227), consideramos una serie de ideas que pueden facilitar la concepción del apoyo educativo como un recurso para poder cambiar las reticencias, recelos, temores y conflictos que en la actualidad genera el funcionamiento del apoyo:

1. El sistema de apoyo no ha de referirse exclusivamente a los procesos de integración, aún siendo ella su principal ámbito de actuación. Desde esta concepción, el proceso de atención a la diversidad se convierte en un agente de cambio institucional que ha propiciar mejoras en el mapa relacional de los profesores, en las tomas de decisiones, en las intervenciones, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, como no, en la institución en su conjunto.
2. Las situaciones que en determinados momentos han generado la necesidad de apoyo educativo para determinados alumnos, han de modificarse en su origen para que no vuelvan a producirse. Se trata, por tanto, de evitar que las estructuras de apoyo acaben siendo engullidas por el sistema de corte tradicionalista (cambiar para no cambiar nada), fomentando su fortalecimiento, lógicamente para evitar conflictos, en lugar de su metamorfosis.
3. Promover el encuentro profesional, capaz de hacer partícipes de la idea de colaboración al profesorado, mediante un diálogo entre iguales que genere constancia y compromiso ideológico capaz de orientar y simultanear las obligaciones prácticas de acción, con los obligados esfuerzos de reflexión teórico-práctica que justifique, legitime y contextualice de forma provechosa los planteamientos y las acciones.
4. Desarrollo de modelos de formación centrados en la escuela y de indagación colaborativa desde la instauración de procesos de reflexión práctica en los propios contextos de trabajo.
5. Por último, la consideración de las instituciones como espacios reconocibles, como realidades construidas socialmente que evolucionan y promueven procesos de desarrollo, en función de su historia y de su manera de “ser” y “actuar” y que, indudablemente, no se agotan en su estructura interna, sino que han de vincularse al entramado conceptual, cultural e ideológico de la comunidad en la que se insertan.

Parrilla (2000: 404), destaca como más relevantes los siguientes cambios que se han producido en la consideración del apoyo:

- “Consideración inclusiva del apoyo: actividad para todos
- Atención especial a la escuela: a su cultura a sus estructuras
- Intervención centrada en el currículum
- Énfasis especial en los procesos de aprendizaje en el aula
- Metodología de trabajo basada en la colaboración
- Apertura del apoyo al exterior (familia)
- Concepción sistémica e interactiva de las situaciones
- Reconocimiento de la capacidad de contribución de los profesores en el apoyo
- Énfasis en la colaboración interinstitucional”

Aun cuando parece claro que el protagonista del proceso de integración es el profesor tutor, el recurso más comúnmente empleado en nuestros centros ha sido el profesor de apoyo a la integración. Ocurre que, en muchas ocasiones, los centros no asumen como propia la filosofía de la integración, produciéndose una desatención de funciones, que desvían al “*especialista*”, en este caso el profesor de apoyo a la integración. Esta situación genera que el citado profesional ejerza variadas funciones que conllevan que el proceso de apoyo sea considerado como una acción puntual y no como una labor continuada. No olvidemos que en determinadas ocasiones el profesor de

apoyo se ha convertido en “*profesor sustituto*” del profesor tutor (Torres González, 1999), aún cuando la Administración Educativa ha establecido las funciones del profesor de apoyo, de las que se derivan que ha de ser un profesional preparado para trabajar con diversas personas y profesionales tanto dentro como fuera del ámbito escolar y no un mero receptor de alumnos con problemas de aprendizaje que no pueden ser atendidos en la tutoría por aquello del predominio del concepto homogeneidad sobre el de heterogeneidad. En este sentido se le suele identificar como “*el especialista de la integración*”, por lo que se convierte en el chivo expiatorio de las tensiones y frustraciones que se producen en el ámbito de la integración. Indudablemente, desde nuestra perspectiva, aquí encontraríamos el primer error, ya que la integración no es un proceso propio de individualidades ni de especialistas en educación especial, sino un proceso en el que han de primar la cooperación y las exigencias de un trabajo coordinado para ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades que presentan los alumnos. El eje nuclear del sistema de apoyo es la colaboración entre el profesorado.

Desde esta concepción, cualquier modalidad de apoyo no ha de identificarse exclusivamente con la figura del profesional de apoyo a la integración, sino con un modelo cuya finalidad sería la de establecer una labor de apoyo intraescolar, basada en la creación de grupos de apoyo colaborativos configurados por profesores de un mismo centro, que colaboran con sus compañeros en el análisis de necesidades y en la búsqueda de soluciones adecuadas para las mismas.

Por otra parte, la incorporación a los centros educativos de los servicios de apoyo demanda un cambio en su modelo organizativo, que posibilite su intervención directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a las condiciones anteriormente expuestas. Los servicios de apoyo deben fundirse en el impulso educativo global del centro y la organización de éste debe contemplarlo y potenciarlo. Por ello exigen una nueva definición en los papeles, tareas y procedimientos a desarrollar en el aula que inciden, tanto en el profesor tutor, como en el de apoyo o en el alumno (Lowe, 1995) y que se sustentan sobre tres ideas principales:

a) Los servicios de apoyo alcanzan el máximo desarrollo de sus funciones a partir de una acción colaborativa, donde los profesores tutores y los especialistas necesitan hablar y definir sus roles y funciones para preparar unos planes de cooperación y de colaboración que les permitan combinar sus habilidades específicas con el objetivo de alcanzar una enseñanza eficaz (Wang, 1995: 254).

Sólo desde la colaboración puede entenderse el trabajo de los servicios de apoyo como verdaderos servicios de ayuda a los profesores, a los alumnos y al centro en su conjunto, pues 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 cuestión requiere de un apoyo y que se aprecie positivamente el apoyo ofrecido”.

b) Los servicios de apoyo aparecen en la dinámica de los centros educativos, ante la necesidad de ayuda en la búsqueda de alternativas didácticas que permitan mejorar las cotas en el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales, y potenciar su participación activa en la dinámica del aula. Pero su función va más allá de la mera ayuda y apoyo a estos alumnos, pues el concepto y modelo de apoyo que se adopte determina un elemento fundamental para la práctica de la integración. Balbás, (1994: 834-835) apunta una doble posible alternativa:

- Modelo compensatorio centrado en el déficit.
- Modelo dirigido a toda la escuela para que sea capaz de dar las respuestas que de ella se demandan.

Los servicios de apoyo participan intensamente en el enfoque global que cada centro hace de las necesidades educativas especiales de cualquier alumno, lo cual exige un minucioso análisis, desde la reflexión y el consenso de todos los implicados, del modo en que está dirigido el currículum y de la 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) El proceso de integración se convierte en un resorte magnífico para abrir el camino de la innovación educativa, pues rompe con el modelo habitual de trabajo en las escuelas y obliga al profesorado a reflexionar sobre cosas que, de otra manera, pasarían desapercibidas (Zabalza, 1996). En este proceso, los servicios de apoyo deben dirigir su trabajo hacia la mejora de la calidad de la escuela a través del cambio y la innovación en sus estructuras y en su funcionamiento. Se plantean las funciones del apoyo como procesos de facilitación en contextos colaborativos adaptados a los propios problemas y necesidades del profesorado de los centros (Hernández de la Torre, 1994b).

Desde las ideas descritas con anterioridad podemos entender que las características y funciones de los servicios de apoyo son muy diversas, según el enfoque que de ellos se plantee en cada centro educativo. Los servicios de apoyo dependen, en gran medida, de la filosofía y de las prácticas, así como de las actitudes que tengan los profesores y equipos directivos. Bajo estas condiciones Zabalza (1996) establece diversos tipos de apoyo, atendiendo a cinco referencias distintas: destinatarios, relación, solicitud, objetivos del apoyo y servicios de apoyo, tal y como queda plasmado en el siguiente gráfico.



Gráfico 3. Diferentes tipos de apoyo. Fuente: Zabalza (1996).

Parrilla (1996c) plantea la posibilidad de organizar el apoyo en torno a un doble eje estructural la temática de los distintos modelos de apoyo y asesoramiento ante los procesos de atención a la diversidad educativa. Un primer eje que constituye el polo entre apoyo centrado en el alumno o en la escuela y un segundo eje que hace referencia a la intervención por expertos o a la intervención de carácter colaborativo. Como resultado del cruce de ambos ejes establece cuatro modelos de apoyo, que pueden catalogarse según dos variables: el objetivo central de su actuación y la perspectiva al enfocar su trabajo, tal y como aparece representado a continuación:

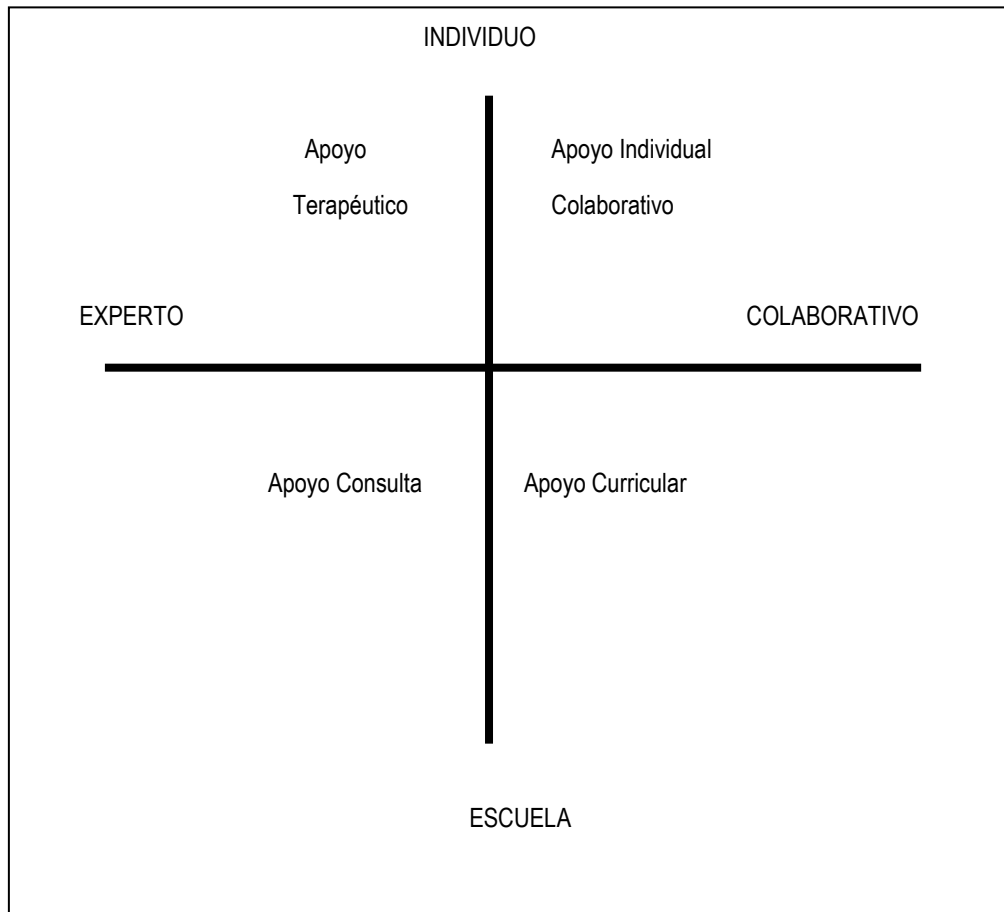


Gráfico 4. Tipos de apoyo. Fuente: Parrilla (1996c).

- *El apoyo terapéutico* se centra en el alumno con necesidades educativas especiales y se fundamenta en los déficits atribuidos a este niño, que precisa de la intervención de un especialista para remediar (restaurar) las limitaciones y las dificultades de aprendizaje que presenta.

- *El apoyo colaborativo* sigue centrado en el alumno con necesidades educativas especiales, que es el objetivo de la actuación de los servicios de apoyo. Éstos no actúan de forma experta, sino desde la colaboración con los profesores, preocupándose, únicamente, de los alumnos con dificultades de aprendizaje inscritos en el programa de integración, no en la totalidad del grupo.

- *Apoyo de consulta o consulting* son sistemas de apoyo que se centran en el conjunto de la escuela, pero mantienen un carácter especializado, señalando cuándo, cómo y con quién intervenir.



- *Apoyo curricular*, en él se aúnan la dimensión colaborativa y la institucional. Ambas tienen en la colaboración la estrategia básica de su actuación, y el foco de su trabajo se apoya en la visión global de la escuela. Se asumen las dificultades de aprendizaje de los alumnos como una oportunidad para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje para todos, lo cual, evidentemente, beneficiará también a los que presentan necesidades educativas especiales.

Los servicios de apoyo en una escuela que pretenda dar una respuesta a la diversidad de los alumnos desde lo común y lo ordinario a través de las adaptaciones del currículum, precisan de una organización que contemple un modelo curricular de apoyo. Esto implica una definición concreta de los roles y de las funciones a desempeñar por los diferentes profesionales que actúan en la escuela, según los criterios expuestos con anterioridad.

En la red de apoyo establecida en nuestro sistema educativo, existen dos modalidades: Apoyo interno, configurado por profesionales pertenecientes al centro tales como el profesor de apoyo a la integración y el profesor de apoyo didáctico, en los centros ubicados en zonas de compensación educativa. El apoyo externo, planificado desde la Administración Educativa, compuesto por profesionales que no están adscritos a los centros educativos como maestros, psicólogos, pedagogos, logopedas, médicos y asistentes sociales. Nos centraremos en la estructura de apoyo interno a continuación.

Situar los diferentes perfiles de apoyo interno en nuestras instituciones educativas en el espacio de su dinámica organizativa global, implica algo más que la mera enumeración de una serie de funciones y ámbitos de intervención, sobre todo porque es necesario reconocer que detrás de una estructura de apoyo se vislumbra un modelo de intervención que lo delimita y una forma concreta de entender a los sujetos, a los grupos, a los profesores, y a las necesidades que puedan plantear que, por otra parte es necesario entender en un marco de colaboración profesional. En este sentido, conferir nuevos significados a la intervención del profesorado de apoyo implica a su vez, una nueva manera de entender el papel de las instituciones educativas y sus posibilidades de respuesta a las necesidades de los sujetos.

En el marco comprensivo de nuestro sistema educativo, se inicia un período que pudiera encuadrarse en un modelo de apoyo curricular, aún bastante centrado en lo individual y que produce un impacto que afecta principalmente al aula en la que se escolariza el alumno (Parrilla, 1996c). Se contempla la posibilidad de abrir el aula de apoyo interviniendo igualmente en el aula ordinaria mediante procesos de coordinación y colaboración entre los profesionales.

Sin embargo, los servicios de apoyo se han entendido durante mucho tiempo como respuestas inmediatas, dirigidas a alumnos concretos, con la finalidad de la compensación o recuperación de sus dificultades y problemas en el aprendizaje, tratados de forma terapéutica en la periferia de la intervención educativa desarrollada en el seno de las aulas ordinarias. El profesor de apoyo era el responsable de los alumnos con necesidades educativas especiales, inscritos en el programa de integración, trabajando al margen del profesor tutor a partir de la elaboración de un currículum paralelo, independiente del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el aula con el grupo-clase. Este modelo de apoyo interno de la escuela ha sido calificado como individual por Hart (1992) o restaurador y deficitario por Jordan (1994). Hart (1992: 107) especifica así las características de este modelo de apoyo:

#### **Modelo de apoyo interno Individual:**

Este modelo investiga la naturaleza de las dificultades de cada niño e interviene para lograr que reciban la enseñanza apropiada a sus necesidades y facilitarle el acceso al aprendizaje en todas las áreas del currículum. Los principios asociados a este enfoque podríamos resumirlos en los siguientes:

1. Las necesidades educativas especiales son el resultado de una combinación única de factores físicos, sociales, psicológicos y educativos, que afectan al desarrollo de un niño.
2. Los niños con necesidades educativas especiales por definición, necesitan algo diferente de otros niños para hacer buenos progresos.
3. La respuesta que requieren varía, en relación con el currículum general, en la forma de planificar de forma diferente para un niño en particular.
4. Las necesidades de cada niño deben ser evaluadas individualmente y los programas deben ser planificados y desarrollados sobre bases individuales.

La justificación de este modelo permite que los niños reciban algún apoyo especializado como parte integrada de los programas de enseñanza, posibilita que los niños tengan acceso a todas las actividades del currículum y facilita que el profesor tutor y el profesor de apoyo trabajen conjuntamente.

El modelo de apoyo, que pretendemos potenciar, se plantea como una intervención educativa que mantiene presente su influencia en todo el currículum, donde tiene su punto de referencia (Lowe, 1995). Este modelo de apoyo se sustenta en el trabajo cooperativo entre todo el equipo docente de la escuela, que incluye los servicios de apoyo. Se centra en la búsqueda de estrategias de intervención que procuren que todos los miembros del grupo-clase participen efectivamente en las actividades propuestas por el profesor y, al mismo tiempo, preste toda la ayuda posible y necesaria a determinados alumnos. El mismo Hart (1992: 108) plantea las claves del modelo centrado en el currículum:

#### **Modelo de apoyo interno centrado en el currículum**

Este modelo ayuda a encontrar formas de adaptar el currículum de manera que todos los niños (incluidos los que tienen necesidades educativas especiales) puedan participar y obtener beneficios desde todas las áreas del aprendizaje. Los principios asociados a este enfoque podríamos resumirlos en los siguientes:

1. Las escuelas tienen un papel básico para prevenir la aparición de las necesidades educativas especiales, adaptando la presentación de la información y la organización de la clase para facilitar el aprendizaje a todos los niños.
2. Existe la necesidad de cuestionar lo apropiado del currículum en sí mismo, no sólo para los niños con necesidades educativas especiales, sino para todos los niños.
3. Los niños con necesidades educativas especiales no necesitan nada de diferente tipo que los demás niños. Necesitan una enseñanza de calidad que tenga en cuenta sus necesidades individuales.
4. Resolver cómo atender las necesidades de un niño individual puede proporcionar oportunidades para mejorar el currículum para todos.

La justificación de este modelo de apoyo, permite al profesor de apoyo experimentar el currículum desde el punto de vista de los niños, determinar la naturaleza de las dificultades y de cómo éstas han aparecido, y estar en posición de ayudar al desarrollo de métodos y materiales que puedan atender las necesidades de todos en la clase. Ambos modelos son comparados por Jordan (1994) en el cuadro siguiente:

RESTAURADOR	PREVENTIVO
* Fragmentación del horario del alumno para atenderlo. Cada profesional tiene muy delimitadas sus funciones.	* El horario del alumno se diseña por los profesionales como equipo colaborador
* Comienza a desarrollarse cuando el problema del alumno es ya severo.	* El desarrollo del proceso comienza antes de que el de que el problema crezca como prevención
* El proceso comienza confirmando la deficiencia	* La confirmación de la necesidad de un programa especial es el paso final
* Se excluye al profesor tutor de las responsabilidades	* Los tutores comparten responsabilidades.
* El profesor de apoyo trabaja directamente con los alumnos.	* El profesor de apoyo se dirige tanto al alumno como al profesor
* Se parte de déficit que puedan etiquetados.	* Se parte de puntos fuertes y débiles en el aprendizaje que necesitan ajuste en los programas
* El grado del déficit es la base para enviarlo a un programa especial.	* Las limitaciones en los recursos de la escuela son la base para enviarlo a un programa especial.
* El propósito de la evaluación es el diagnóstico del niño por categorías.	* El propósito de la evaluación es instructivo: identificar las intervenciones y servicios que se necesitan.
* El resultado del proceso es la nueva ubicación	* El resultado del proceso son los ajustes del programa.
* La evaluación para realizar el programa es posterior a la ubicación.	* La evaluación para determinar el tipo de ubicación se retrasa dependiendo de los resultados de las adaptaciones del programa.
* Ubicación o emplazamiento se entienden como contexto especial.	* Ubicación se entiende como la localización del mejor lugar para desarrollar el programa más adecuado.
* Integración se refiere a la proporción de tiempo que el alumno está en la clase ordinaria.	* Integración se refiere a la extensión de modificaciones para el programa del alumno en el aula ordinaria.
* No existe provisión de respuestas para mantener un "puente" respecto a los alumnos que vuelven al aula ordinaria.	* El profesor de apoyo está disponible para el seguimiento en el aula ordinaria.

Tabla 1. Análisis comparativo entre el modelo restaurador y el modelo preventivo (Jordan, 1994).

El principal problema radica en la definición de las funciones del profesor de apoyo como un colaborador del profesor tutor en el proceso de adaptación curricular dirigido al conjunto de los alumnos, incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales y que también son responsabilidad del profesor tutor. En otro trabajo (Torres González, 1998) hemos analizado las relaciones entre el profesor tutor y el profesor de apoyo a la vez que se propone la estructura de un mapa relacional entre ambos, que facilite una labor de apoyo de carácter colaborativo.

Sin embargo, es cierto que los profesores de apoyo pueden desarrollar sus funciones siguiendo diversos modelos que serán, más o menos adecuados, en función de los contextos y situaciones, pero que no tienen porqué ser excluyentes o incompatibles (Balbás, 1997). En la práctica, el apoyo interno a la escuela puede dirigirse hacia tres direcciones, señala Dyer (1989):

1. Para un alumno individual o un pequeño grupo de alumnos directamente.
2. Para profesores tutores que tienen alumnos con dificultades de aprendizaje en sus clases.

3. Para facilitar el desarrollo del currículum por influencia directa en la elección, presentación o administración del mismo.

La tarea del profesor de apoyo estará mediatizada, por tanto, en función del modelo de escuela y de los planteamientos que se tengan sobre la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria, tal y como se especifica en el esquema siguiente propuesto por Muntaner (1999):

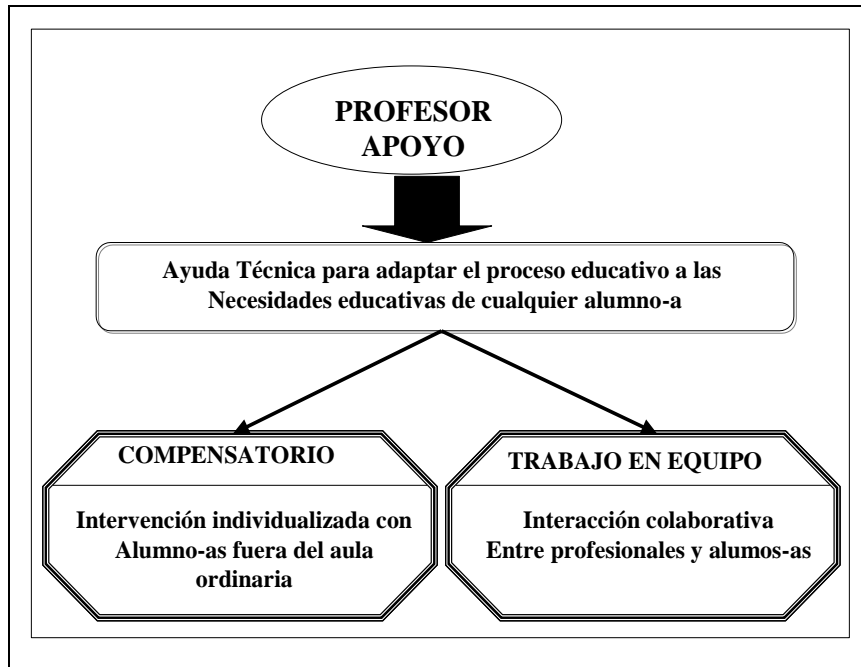


Gráfico 5. Las tareas del profesor de apoyo. Muntaner (1999).

Este modelo de apoyo trata de colaborar y cooperar con el profesor tutor y todo el equipo docente de la escuela para desarrollar estrategias, materiales y modalidades educativas que faciliten la inclusión de todos los alumnos en la dinámica general del aula y del centro. Exige un proceso de adaptación y cambio de actitudes, teorías y prácticas, tanto del propio profesor de apoyo como de los profesores tutores, que debe realizarse desde el diálogo, la reflexión y la consecución de un clima positivo de trabajo en común. Todo ello posibilita abrir un proceso de cambio e innovación para la mejora del conjunto de la escuela.

### **Una nueva perspectiva: Modelo de apoyo centrado en la escuela y cimentado en la colaboración**

No soy partidario de establecer series de funciones y de requisitos para que una estructura de apoyo funcione de manera eficaz. No soy partidario de las recetas. Prefiero que se reflexione sobre todo lo anteriormente expresado y que cada uno pueda construir de manera colaborativa "junto a otros" un modelo de apoyo que realmente sea consecuente con las características de los alumnos, los profesores y los centros, porque la diversidad afecta a todos (Torres González, 2002b). Es un error creer que la diversidad sólo hace referencia a nuestros alumnos, también los profesores somos diversos y, por supuesto, los centros y los contextos donde se ubican. Se trata de promover un modelo de apoyo centrado en la indagación colaborativa, en la búsqueda conjunta de soluciones y en el diálogo entre iguales. Es lo que Dyson (2000) denomina "apoyo crítico" como proceso que nos ha de llevar a que la práctica educativa se construya y deconstruya a través del análisis y el debate crítico

No obstante, si me atreveré a diseñar unas líneas o quizás más bien una serie de estrategias cimentadas en la estructura relacional de los profesores (Torres González, 2001, 2002b; Peñafiel Martínez y Torres González, 2002), que nos pueden servir de ayuda en un proceso reflexivo, para configurar un modelo de apoyo que sea eficaz

para atender las necesidades que pudieran presentar no sólo algunos, sino cualquiera de los alumnos y alumnas de una determinado grupo clase.

*1. Conocimiento compartido de la realidad entre los profesores tutores y el profesorado de apoyo.* Las actuaciones de apoyo educativo han de realizarse desde la óptica de la reflexión y el análisis comprometido de los equipos docentes y el establecimiento de niveles de responsabilidad debidamente delimitados que no generen “jerarquías profesionales”. Este conocimiento de la realidad debe ser igualmente compartido por los equipos de Orientación Educativa externos al centro y por los Departamentos de Orientación en los centros de Secundaria. Algunas estrategias concretas que podríamos aportar:

- a. Presentar, intercambiar y debatir la información entre ambas partes (tutoría-apoyo), para clarificar expectativas y posibilidades reales de acción.
- b. Alcanzar acuerdos y compromisos de colaboración, aceptación e implicación.
- c. Diseñar acciones con una adecuada credibilidad técnica y flexibilidad para asumir los planteamientos surgidos del debate a la vez que se organiza una estructura básica para su desarrollo.

*2. Diagnóstico inicial compartido de la situación de partida en los diferentes ciclos, para buscar puntos fuertes y débiles, amenazas y oportunidades capaces de generar compromisos de acción* sobre los que edificar una nueva cultura del apoyo y un encuentro profesional crítico-reflexivo. Apuntamos algunas estrategias:

- a. Determinar las problemáticas de apoyo entre los profesionales: Análisis del clima de aula, problemáticas específicas, competencias curriculares, recursos, espacios y tiempos disponibles y necesarios....
- b. Análisis de fuerzas/diamante
- c. Potenciar los aspectos positivos y mantener -reforzar los positivos
- d. Priorizar ámbitos de mejora y llegar a un consenso entre todos.

*3. La estructura de apoyo ha de ser versátil y flexible, con capacidad de transformación permanente,* surgida siempre de los equipos docentes de ciclo con la implicación del profesor de apoyo. Algunas estrategias útiles:

- a. *Trabajo con alumnos con graves desfases escolares, a tiempo parcial, en pequeños grupos, dentro y/o fuera del aula (según las necesidades).*
- b. Poner en práctica la “*doble tutoría*”. Un profesor de apoyo que trabaja en clase con un profesor tutor para ayudar a un grupo de alumnos-as con problemas, desempeñando ambos indistintamente el rol de tutor o de apoyo.
- c. Elaboración conjunta de adaptaciones curriculares individuales, compartiendo parcelas de responsabilidades con padres-madres y alumno-a.
- d. Proceso de evaluación diversificado

*4. Orientaciones generales y establecimiento de condiciones necesarias:*

- a. No tener prisa en implantar el modelo. Consensuar compromisos pequeños, asumibles y que puedan ser realizados por todos.
- b. Detentar actitudes abiertas y flexibles hacia la diversidad que nos faciliten la planificación de líneas de trabajo reflexivo-colaborativas que queden plasmadas, mediante consenso, en las finalidades educativas y en Proyecto Curricular del centro, entendiendo este como un documento vivo y de compromiso sentido, vivido.

- c. Establecimiento de un plan de acción tutorial capaz de globalizar la labor de los profesores tutores y del profesorado de apoyo.
- d. Creación de espacios y tiempos con criterios operativos y realistas
- e. Romper con la concepción celularista y de individualización, dominante en los centros educativos.
- f. Asumir y potenciar estos planteamientos por parte del equipo directivo, transmitiendo su filosofía a toda la comunidad educativa.

5. *Evaluación del proceso.* Evaluamos para mejorar. Con seguridad que en el proceso de apoyo educativo encontraremos múltiples dificultades que, en un procedimiento en espiral, nos llevará a las fases de diseño y desarrollo para analizar y/o modificar, en su caso, aquellos elementos causantes de los problemas surgidos desde una perspectiva de mejora del proceso.

Para finalizar y a modo de conclusión, queremos manifestar que la atención a las diferencias ha de ser asumida, desde cada entorno educativo, con un compromiso, con un pensamiento crítico, de quienes componen la comunidad educativa. Así, el proceso de apoyo no puede ser considerado siempre como el eje nuclear de la respuesta a las necesidades educativas especiales, sino que debemos mirar al centro en su globalidad para articular dichas respuestas. No es factible, por tanto, separar la labor de apoyo educativo de la dinámica global de los centros. Ello supone nuevas formas de trabajo, nuevas actitudes, nuevas responsabilidades que han de ser compartidas en un marco de reflexión y colaboración, hacia la consecución de líneas de intervención comunes, derivadas de la capacidad para comprender y asumir una nueva escuela, en sus diferentes realidades, que atiende la diversidad y que propicia una mayor calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **3. LA NECESIDAD DE UNA RELACIÓN PROFESIONAL ADECUADA ENTRE EL PROFESOR TUTOR Y EL PROFESOR DE APOYO A LA INTEGRACIÓN: CARACTERÍSTICAS DE LA ESTRUCTURA RELACIONAL PARA POSIBILITAR EL ENCUENTRO PROFESIONAL.**

Todas las consideraciones anteriores no tendrían sentido alguno si el trabajo de los profesores es aislado y se realiza desde las aulas como compartimentos estancos sin ningún tipo de interrelaciones. En este sentido, mucho se habla y se sigue hablando de la colaboración en el ámbito de la educación y de la necesidad de la misma. Sin embargo al hablar de ella podemos referirnos a distintos ámbitos de la comunidad escolar: la colaboración en la estructura organizativa de los centros de manera general, la colaboración intrainstitucional e interinstitucional, la colaboración entre profesores, el trabajo colaborativo de los alumnos en el aula, la colaboración con la familia. A pesar de ello, la posibilidad de asumir un sistema común de creencias y compartir tareas posibilita la interrelación de todas las acepciones. En opinión de Bolívar (1994: 38), si la cultura de la colaboración en los centros se expresa en la "interdependencia de los miembros en el trabajo de manera conjunta, respetando las individualidades, ayuda a comprender mejor a cada profesional su enseñanza y aprender de los demás, dotando al centro de un sentido de comunidad" con señas de identidad propias que trascienden al espacio del aula y se expanden a todo el centro y a otros centros e instituciones del entorno y por supuesto al ámbito de la familia. Así, la colaboración ha de ser entendida como parte de una cultura, la cultura escolar de la colaboración. En este sentido Welch (1998), desde la perspectiva de la educación inclusiva, ha definido la colaboración como un proceso interactivo, construido lentamente, que permite a personas de distinta experiencia y conocimiento generar soluciones alternativas a problemas definidos conjuntamente, creando una interdependencia positiva en su relación profesional.

Bien es sabido por todos que en los centros educativos se establece una red de relaciones interpersonales, perceptible algunas veces e imperceptible en otras, que configuran el clima socio-relacional de la institución. No es fácil el poder describir la naturaleza, finalidad e intensidad de dichas relaciones que a su vez son

objeto de múltiples variaciones en función del desarrollo que se produce en el interior y los factores influyentes que proceden del exterior. En este sentido Santos Guerra (1994b: 115) habla de la existencia de “dos realidades entre las que se mueve la escuela y que configuran su peculiar cultura”. Se refiere, por un lado, a las características o rasgos comunes que tienen todas las escuelas: “Todas las escuelas son iguales” y, por otro, a la identidad propia de cada una en la forma de conseguir los fines propuestos: “Cada escuela es única”. Desde esta perspectiva, las relaciones que se establecen en las escuelas se circunscriben, en su gran mayoría, al proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque es cierto que existen otras que se refieren al ámbito estrictamente personal, afectivo. Todas son importantes aún habiendo jerarquía en su frecuencia de aparición. Santos Guerra (1994b: 116), a propósito del sistema relacional, recoge una cita de Mitchell y Larson (1987) quienes manifiestan que “las personas se comunican en las organizaciones por una amplia diversidad de razones. Algunas veces buscamos información o asistencia técnica. Otras, queremos saber si algunas personas de nuestro grupo de trabajo tienen la misma opinión que nosotros. Otras veces simplemente queremos compartir nuestra experiencia con otros”.

En la década de los ochenta, el movimiento de mejora de la escuela es un planteamiento del cambio educativo como algo que se origina y se gestiona en ella. Es decir, se entiende la escuela como unidad de cambio, que implica colaboración de todas las personas, planes de mejora y procesos de autorrevisión constante que deben conducir a una cultura del cambio (Marcelo, 1994). Todo ello afecta al currículum, al desarrollo profesional de los profesores y al desarrollo de la escuela y de su propia capacidad de cambio (Van den Berg, 1996). Ello nos da una idea sobre la necesidad de reestructurar los centros educativos, las formas de participación y distribución de responsabilidades. No nos engañemos, la cultura de la colaboración no está instaurada en nuestros centros educativos. Alterar la estructura interna de la escuela y los roles que las personas desempeñan en la misma, parece que se vuelve necesario con el fin de conseguir mayores grados de autonomía y descentralización en la toma de decisiones y en la colaboración y participación de los profesores. Esta reestructuración se ha visto por muchos autores como una forma de cambio necesario, aunque Grimm (1996) ya advertía que es un cambio impuesto políticamente. De hecho en España el cambio de estructuras y de formas de participación es obligado por la propia LOPEGCE y resulta a veces totalmente inoperante en la práctica (Martín Moreno, 2000). Sin embargo en el proceso de cambio no podemos inhibir a la Administración Educativa, porque la reconstrucción no sólo debe operar a nivel de cada centro, sino en el conjunto del sistema escolar y, por ello, es necesaria igualmente una reconstrucción de las políticas educativas y de los sistemas de apoyo a las escuelas y los profesores. Estamos de acuerdo con Escudero (1992: 282), cuando afirma que “los centros de profesores, los departamentos universitarios, los asesores, los formadores, los equipos de apoyo, etc., son los que deben crear las condiciones necesarias y ofrecer apoyos convenientes y facilitadores de esas dinámicas de trabajo (colaborativo) en los centros y por parte de los profesores”. Desde esta perspectiva, la participación y el trabajo en equipo se justifica por razones de calidad y estructurales. De calidad, reconociendo la influencia en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la incidencia en la mejora del rendimiento de los alumnos. Estructurales, reconociendo la complejidad que conlleva la planificación y elaboración del proyecto curricular de centro que exige esfuerzos comunes y coordinados, considerando el trabajo colaborativo en equipo como estrategia básica, entendido éste como relación armónica y clima de convivencia entre profesores y entre estos y los órganos de gestión y dirección.

En definitiva, pensamos que el compromiso organizativo de un centro educativo que piensa en la colaboración como estrategia para el cambio y la mejora, se inicia cuando todos los miembros se sienten implicados de forma personal y colectiva por mejorar la institución y, como consecuencia, aceptan de manera consensuada unas metas establecidas. Se trata de identificarse con los problemas del centro y con los logros, de reflexionar conjuntamente con lo que se está haciendo y sobre lo que se podría hacer para mejorar.

Por todo ello, consideramos necesario destacar una serie de características en el proceso de colaboración entre profesores en el marco de la atención a la diversidad desde las aportaciones de Parrilla (1998):

- En el proceso colaborativo no deben existir relaciones jerárquicas. La relación entre las personas que colaboran debe basarse en la *igualdad*, respetando la individualidad.
- La delimitación de responsabilidades y los *libres compromisos* deben ser el eje nuclear de la relación. En ese sentido, la meta de la colaboración debe ser prescriptiva.
- Todos los participantes deben convertirse en *sujetos activos* del proceso colaborativo.
- A través de la colaboración debe asumirse la relevancia, la pertinencia e idoneidad del conocimiento de los profesores para la búsqueda de soluciones compartidas y consensuadas a los problemas que se plantean en la escuela.
- La colaboración es en sí misma un proceso de aprendizaje que implica la posibilidad de mejorar la enseñanza y a su vez es una fuente de apoyo indirecta de apoyo al alumno y al propio centro.
- La colaboración es un proceso lento, progresivo y gradual de cambio. En este sentido es preciso reconocer que en todo proceso de innovación) la colaboración como proceso de innovación) se dan tres funciones propias de la enseñanza y del currículum: planificación, acción, evaluación, y siempre en relación con el uso del conocimiento disponible y necesario para que verdaderamente puedan llevarse a cabo procesos de cambio que, obviamente, nunca son automáticos y muchas veces si son costosos, conflictivos y ralentizados por múltiples factores.
- Mediante la colaboración se potencia la autonomía escolar. Los profesores identifican sus problemas, determinan unas metas, seleccionan estrategias y buscan respuestas adecuadas y democráticas a los mismos, convirtiéndose en recurso autónomo de la escuela capaz de potenciar y desarrollar soluciones creativas basadas en el consenso y la participación.

Desde el análisis de la cultura colaborativa realizado en los epígrafes anteriores, nos interesa ahora analizar como la colaboración se hace patente en los procesos de atención a la diversidad y nos muestra distintas posibilidades (Parrilla, 2001: 135-145): "la colaboración entre comunidades escolares, intra e interesuelas, que supone extender la colaboración más allá de la institución educativa, alcanzando incluso a otras instituciones y servicios comunitarios que, dentro de un distrito educativo determinado, llevan a cabo funciones análogas". Destaca, en este sentido, los grupos de colaboración entre profesores, cuyo objetivo principal es la colaboración entre profesores de un mismo centro para ayudar a los compañeros en la resolución de problemáticas relacionadas con la atención a la diversidad; los grupos interprofesionales, configurados por profesionales internos y externos a la escuela que trabajan de manera colaborativa en la resolución de problemas del centro relacionados con la atención a la diversidad; y los agrupamientos interesuelas que colaboran en proyectos comunes a través de redes.

En este apartado nos centraremos en el proceso colaborativo entre el profesor tutor y el profesor de apoyo a la integración, donde la colaboración aparece como imprescindible y la reestructuración como necesaria. Veamos por qué.

El nuevo profesional de apoyo, surgido desde la LOGSE, integrará dentro de su acción como especialista, la ayuda al profesor tutor en el desempeño de su función sin el establecimiento de relaciones jerárquicas. En este sentido la labor de apoyo no es privativa de los especialistas. Los verdaderos protagonistas habrán de ser los tutores mientras que los profesores de apoyo se irán erigiendo en consultores que complementarán la labor de aquellos (González y Martín, 1995).

Domingo (1997: 149), plantea su función, desde la perspectiva de un trabajo colaborativo, de manera conjunta con el tutor que estará configurada por los siguientes aspectos:



- Ser catalizador del cambio de actitudes en el centro
- Convertirse en un banco de recursos didácticos y organizativos especialmente útiles para su objetivo
- Desempeñar, junto a su tradicional papel de atención a niños, funciones globales de centro y equipos docentes como para que la integración y la colaboración entre profesores sea más una ideología de centro que ofertas puntuales poco significativas para el mismo
- Difuminar en la dinámica normal de las clases, las atenciones específicas de apoyo, hasta llegar a la concepción ideal (tendencia) de *doble tutor*, rompiendo de partida, con la figura del niño de educación especial, tutor para la media de la clase y maestro de apoyo ajeno a las dinámicas generales de los ciclos y las aulas; para centrarnos en las necesidades y procesos de aprendizaje emergentes más que en las dificultades propiamente dichas.

Se trata, en definitiva, de concienciar a los profesionales de que el rol del profesional de apoyo a la integración no se ha estancado, sino que ha evolucionado. Esta evolución ha sido recogida por Stradling y Saunders (1993) en las siguientes fases:

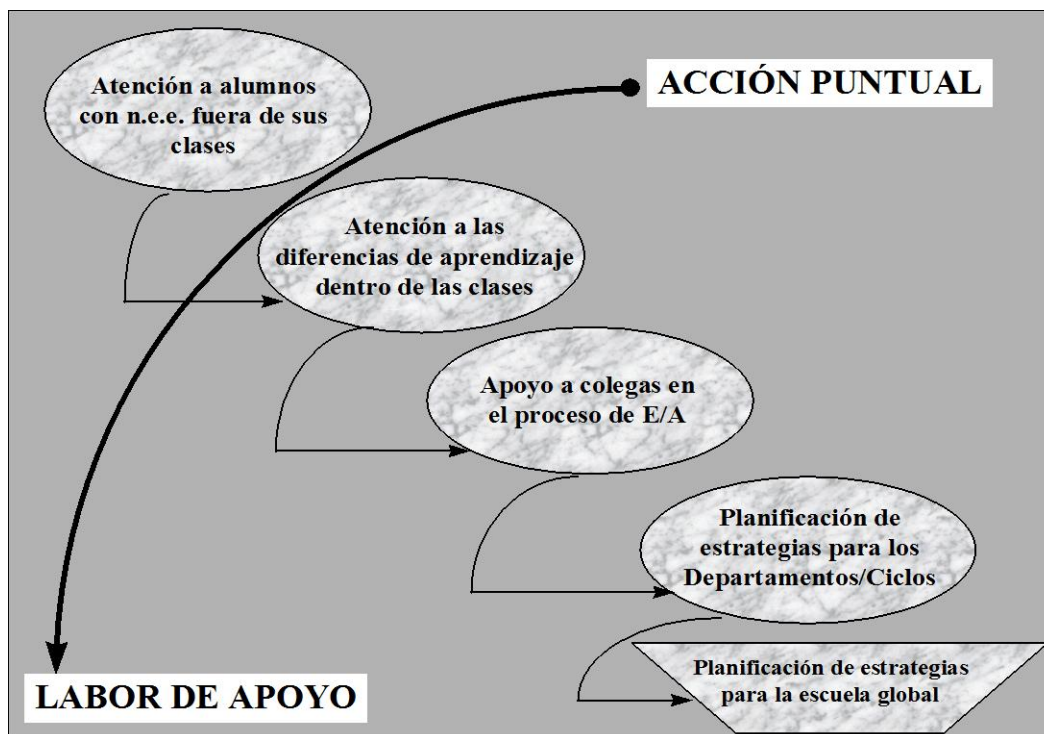


Gráfico 6. Evolución del rol del profesor de apoyo. Fuente: Stradling y Saunders (1993).

Desde esta perspectiva, consideramos que la mera descripción de funciones no es suficiente si no se construye una creciente relación y encuentro profesional profesor tutor-profesor de apoyo basada en la colaboración, responsabilización y motivación (Torres González, 2002b). No obstante, observamos que esa relación y encuentro profesional tiene el carácter de conflictiva y poco coordinada. El concepto de labor se desglosa en acciones individualizadas sin apenas conexiones que conlleven que los alumnos-as con necesidades educativas especiales realicen actividades muy distintas en función de su ubicación en el aula ordinaria o en el aula de apoyo que denota una falta de coordinación del profesorado que indudablemente perjudica a los alumnos. Analizaremos a continuación una

serie de factores que dificultan ese encuentro como motor generador de actividades coordinadas y otros que, por el contrario, lo favorecerían.

- **Factores que dificultan la relación profesional**

En anteriores trabajos (Torres González y Domingo, 1995, Torres González, 1999, 2000, 2002b, Peñafiel y Torres, 2002) hemos analizado las dificultades para este encuentro profesional que hacen referencia a todos los elementos implicados en el mismo (Tutor, Apoyo, Centro y Administración) y que sintetizamos en el siguiente gráfico.

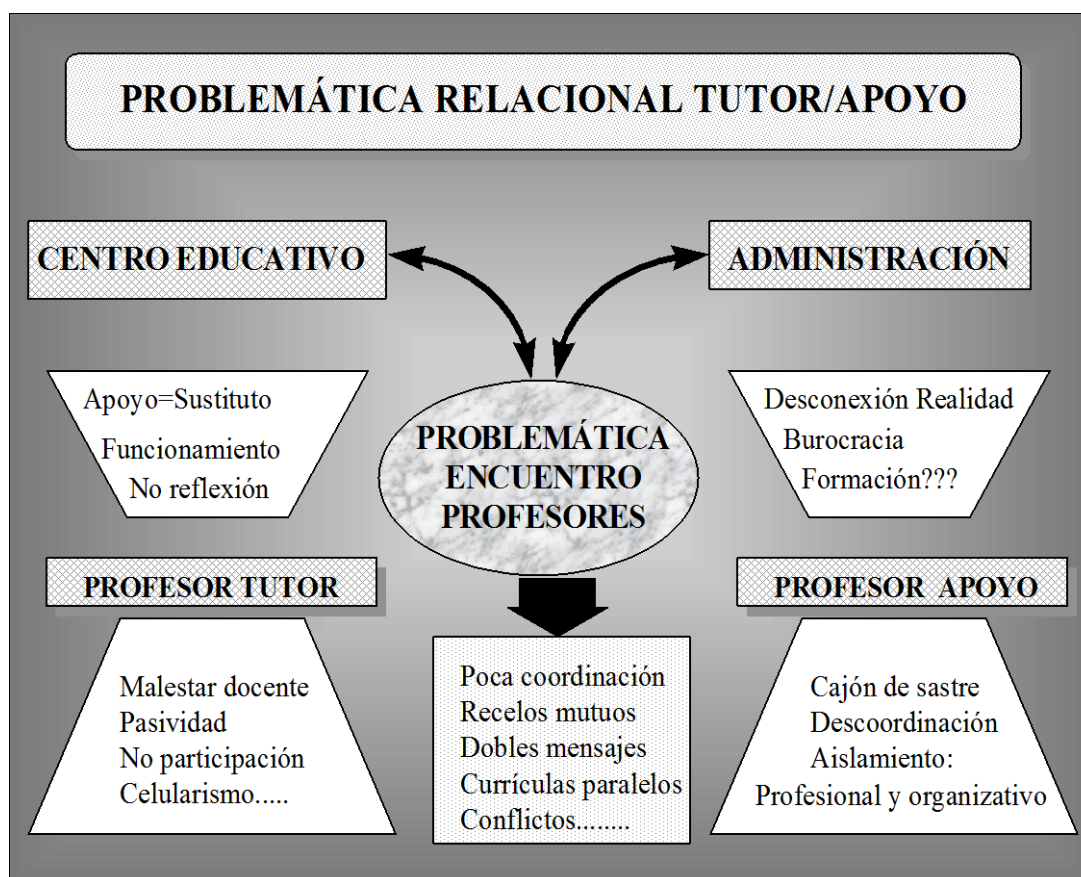


Gráfico 7. Problemática relacional tutor-apoyo. Fuente: Torres González y Domingo (1995).

La problemática que presenta la configuración de un encuentro profesional que permita llevar una labor de apoyo en las instituciones educativas surge de la falta de una cultura propia en las mismas para atender procesos de diversidad en el marco de una escuela comprensiva como la que propugna la LOGSE. La consideración de todos los centros educativos como centros de integración, en los que se pueden escolarizar alumnos con necesidades educativas especiales ha generado una distorsión en la labor docente y orientadora del profesorado que, a su vez, ha deteriorado en muchas ocasiones las relaciones entre el mismo. La presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias ha chocado frontalmente con la cultura del individualismo de la actuación profesional y con las actuaciones homogeneizadoras predominantes en las aulas. En este sentido la presencia del profesor de apoyo ha servido como instrumento para hacer perdurar tendencias anteriores y mitigar la falta de formación y los retos para hacer frente a la innovación que supone toda reforma de un sistema educativo. Así nos encontramos con profesores desmotivados, poco participativos y temerosos de enfrentarse a una realidad tangible.

Por otro lado, esta situación ha generado que el profesor de apoyo haya sido considerado como algo desligado de la acción que se lleva a cabo en las aulas, produciéndose un aislamiento profesional que, sin duda, no favorece la colaboración y la reflexión. En este sentido, se produce el establecimiento de estructuras jerárquicas en el desarrollo de la labor docente que nos llevan a la desconexión y al establecimiento de currículas paralelos e incoherentes. En definitiva a situaciones de conflicto que se reflejan en la estructura global del centro.

Desde esta perspectiva, el centro educativo, no asume el proceso integrador como suyo y lo deja en manos de aquel profesor, individualmente considerado, que tiene escolarizados en su aula a alumnos-as con necesidades educativas especiales. Es lo que vulgarmente llamamos "*tocarle la china*". Este panorama se debe fundamentalmente, por tanto, a la falta de planteamientos crítico-constructivos sobre las finalidades educativas, los procesos de adaptación del currículum, análisis del contexto, detección de necesidades, etc que nos deslizan hacia una consideración del apoyo como agregado al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como un cajón de sastre donde todo cabe. No podemos olvidar que uno de los elementos que contribuyen a la problemática del encuentro profesional surge de la Administración Educativa que no proporciona elementos adecuados para potenciar la reflexión conjunta, dado el carácter prescriptivo de la mayoría de sus actuaciones.

Domingo (1997: 151 y ss.), considera que, además de esta problemática, existen una serie de elementos desorganizadores del encuentro profesional que clasifica en tres tipos:

1. *Elementos desorganizadores institucionalizados*: que hacen referencia a las rutinas que se detectan en la labor cotidiana de los profesores, el individualismo y las culturas de confortabilidad predominantes en las instituciones educativas, poco propicias a la colaboración, la vitola de la especialización como responsabilización para unos y desconocimiento para otros y los modelos de formación centrados más en la adquisición de habilidades didáctico-pedagógicas que en la preparación para el trabajo compartido y coordinado.
2. *Elementos desorganizadores estratégicos*, referidos a la falta de estructuración global de la labor de apoyo que aglutine los diferentes factores de desarrollo de una organización como la escuela para potenciar el trabajo en equipo, el equilibrio en los ritmos de trabajo y entre la capacidad para la innovación y el cambio y la institucionalización o proyecto común, la tendencia al éxito inmediato que no permite el entendimiento de los conflictos como punto de partida para el encuentro profesional y la falta de un liderazgo emancipador que fomente y dinamice el crecimiento del grupo de profesionales en aras de su estabilidad en el tiempo.
3. *Resistencias a la innovación y al cambio* determinadas por una serie de aspectos que Área y Yanes (1990) concretan en: la escasez de participación, la pasividad, la dilación, la tradición como coraza y el miedo a participar. Estas connotaciones configuran, en la mayoría de las ocasiones, una cultura que trata de resistirse a cualquier tipo de innovación y que, por tanto, obstaculiza el encuentro entre los profesionales por aquello del "*estamos bien como estamos*" que se convierte en una estructura dominante presidida por la confortabilidad y la pasividad.

- **Factores que favorecen la relación profesional**

Aún cuando existen obstáculos para promover el encuentro profesional entre los profesores tutores y los de apoyo, también es cierto que se detectan una serie de factores que pueden posibilitarlo. En este sentido, Domingo (1997: 154-157) nos aporta los siguientes:

1. *Adecuada dotación de recursos*: Los recursos no lo son todo, pero una mínima dotación de recursos puede garantizar las posibilidades de éxito en la labor de apoyo.

2. *Realidad*. Adaptados a las posibilidades del centro y de los profesionales
3. *Estructuras de apoyo*, como bases en las que desarrollar los encuentros. Entre ellas se señalan: liderazgo emancipador, capaz de integrar y hacer partícipes de la idea de colaboración al profesorado; apoyos externos que sean capaces de capitalizar las acciones emprendidas; la acción de los padres; la construcción de espacios, dinámicas, horarios, tiempos, que posibiliten el encuentro profesional.
4. *Imaginación*, como cualidad para buscar nuevos enfoques y acciones.
5. *Diálogo entre iguales*, dando opción al otro a la participación y a la divergencia
6. *Constancia y compromiso* ideológico capaz de orientar y simultanear las obligaciones prácticas de acción, con los obligados esfuerzos de reflexión teórico-práctica que justifique, legitime y contextualice de forma provechosa nuestros planteamientos y acciones.
7. *Colaboración*. Elemento clave para el encuentro profesional. “El modelo colaborativo modifica las relaciones de comunicación entre elementos participantes en las acciones educativas, de manera que los roles se asumen desde la igualdad hacia la comprensión de los problemas y la consiguiente toma de decisiones “(Jurado y Laborda, 1995: 515).
8. *Integrar el conflicto*, como reto y punto de partida para construir el debate y la búsqueda creativa y en común de soluciones a los problemas existentes.
9. *Desarrollo de modelos de formación* centrada en la escuela y de indagación colaborativa desde la instauración de procesos de reflexión práctica en los contextos de trabajo (González y Martín, 1995; Escudero, 1994b; Parrilla, 1992b).

Desde el análisis de los elementos organizadores citados, se propone el establecimiento de un *mapa relacional* que posibilite el encuentro profesional basado en el compromiso y el diálogo, que generen una labor tutorial y de apoyo significativas y que a continuación sintetizamos en el siguiente gráfico (Torres González y Domingo, 1995; Domingo, 1997; Torres González, 2002b; Peñafiel y Torres, 2002):

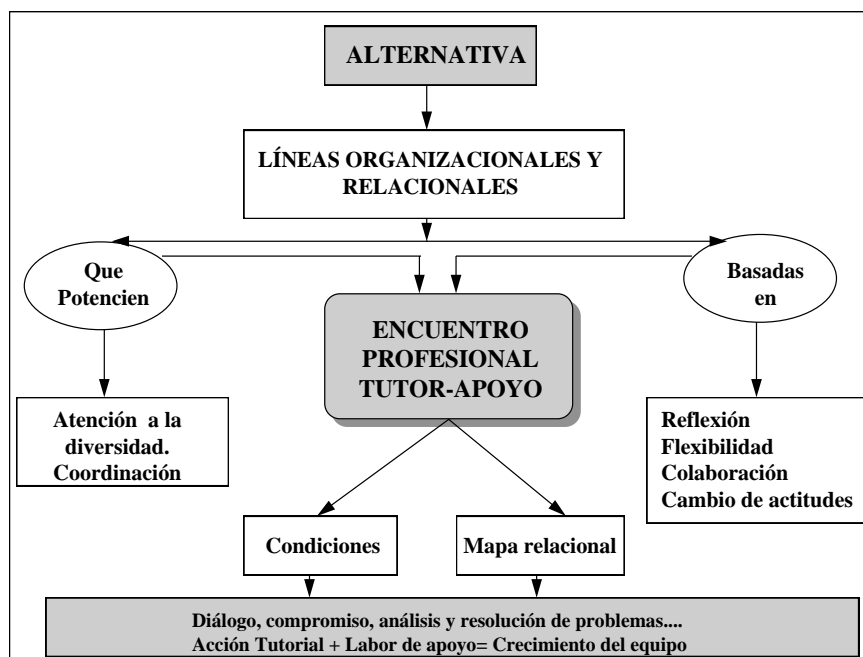


Gráfico 9. Propuesta de Mapa Relacional. Fuente: Torres González y Domingo, 1995; Domingo, 1997.

Desde esta perspectiva, determinaremos una serie de actividades (Torres González y Domingo, 1995: 249; Torres González, 1998: 119), en el seno de las cuales puede producirse el encuentro profesional, actividades que, por otra parte, son propias de los profesionales en el desarrollo de su función docente y orientadora y que resumimos en el siguiente esquema:

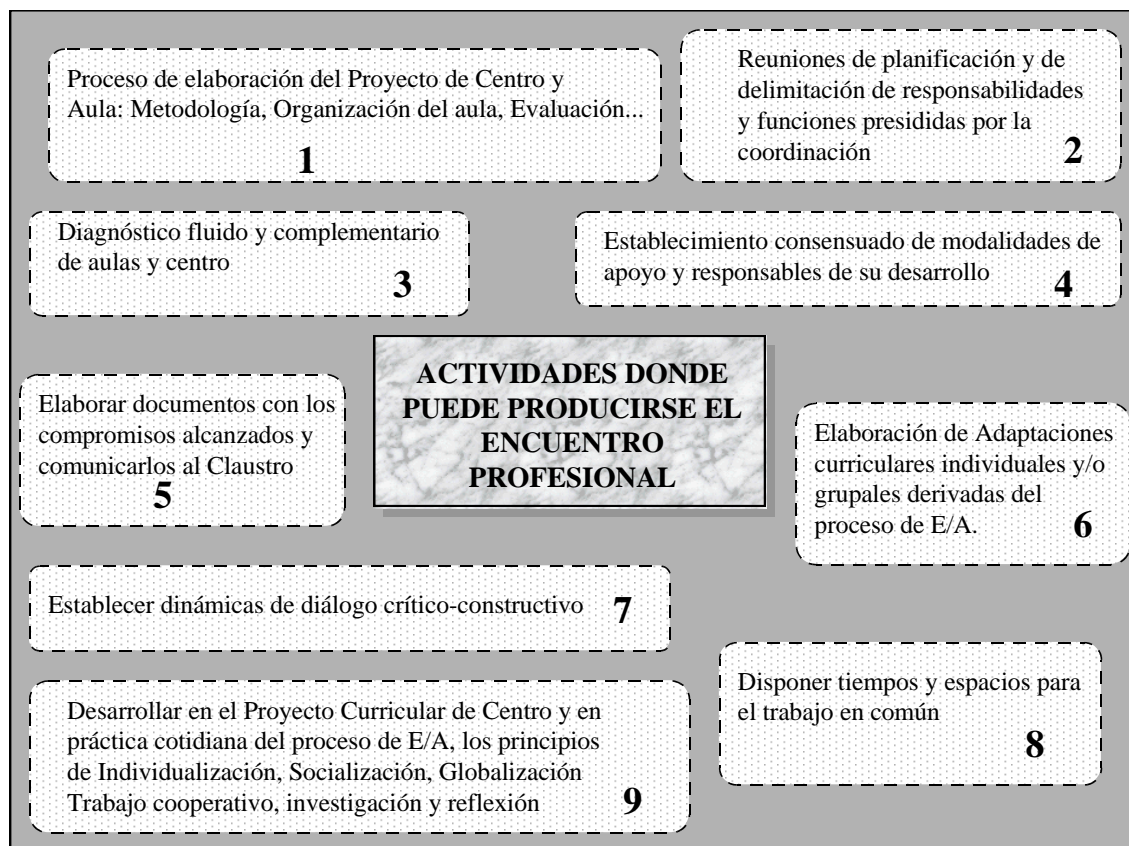


Gráfico 10. Actividades donde puede generarse el encuentro profesional Tutor-Apoyo. Fuente: Torres González, 1998.

Indudablemente, el grupo de actividades estará siempre abierto a las necesidades y características de cada centro educativo y, además, deberán contribuir a la construcción, más que a la imposición, del encuentro a lo largo del tiempo, de tal manera que se puedan crear una cultura propia que favorezca la concepción del apoyo como una labor dentro del marco de la escuela comprensiva y de atención a la diversidad y no como un acto puntual y aislado para cumplir con las prescripciones administrativas. En este sentido, la labor de apoyo emerge de las necesidades propias del contexto donde se desarrolla y que deberá ponerse en práctica mediante el diálogo comprometido y la acción colaborativa de todos los elementos que conforman la comunidad educativa. Para finalizar y a modo de conclusión, es preciso reconocer que el cambio en las estructuras del sistema que integra a los estudiantes con necesidades educativas especiales obliga a los profesores a plantearse nuevos problemas y nuevas maneras de entender y de realizar la educación. Nuevos problemas para el currículum para la enseñanza y para la evaluación nos han llevado a la necesidad de establecer estructuras de apoyo como recursos de la institución educativa que utilizan estrategias basadas en la ayuda que determinados profesionales prestan a los alumnos para facilitar su inclusión social y educativa. Ello supone cambios metodológicos y cambios en la manera de pensar y de hacer, supone en definitiva revisar las prácticas existentes en la labor de apoyo educativo para proporcionar experiencias de aprendizaje que sean significativas y relevantes para los intereses de los alumnos, a la vez que nuevas formas organizativas más flexibles en consonancia con una cultura que respete las diferencias y la dificultades de aprendizaje de todos los alumnos. La construcción de la estructura relacional descrita puede ser el

inicio de una nueva forma de entender el apoyo centrado en procesos de colaboración, por otra parte, ineludibles, para profesionales distintos que trabajan en un mismo centro con los mismos alumnos.