

## ***EL PROFESOR/A DE APOYO: NUEVAS PERSPECTIVAS.***

*Manuel Ojea Rúa y Olga Araújo González*

### **RESUMEN**

Las personas difieren entre sí por muchas razones y esta diversidad forma parte inherente de todo proceso educativo. Pero, no se trata de construir una escuela compensadora de estas desigualdades, pues ésta, al igual que la escuela segregadora, cometería el mismo error de pensar que existe cierta homogeneidad en la población escolar. Por el contrario, la diversidad puede verse como un factor de enriquecimiento educativo para todos los alumnos, con y sin necesidades educativas especiales.

El profesor/a de apoyo constituye un elemento esencial en la construcción de una escuela comprensiva e integradora de la diversidad. Es necesario, en este sentido, una reconceptualización funcional de la educación especial, de manera que aquella visión tradicional caracterizada por la individualización y la especificidad, sea sustituida por una funcionalidad basada en la mediación, el consenso y la colaboración entre todo el profesorado del centro, quien participará activamente en las labores de apoyo de todos los alumn@s.

**PALABRAS CLAVE:** Profesor/a de apoyo; Servicios de apoyo; Necesidades Educativas Especiales; Aprendizaje Cooperativo; Integración Educativa; Inclusión; Relación educación regular y educación especial.

**DE:** Support Teacher; Support Services; Special Educational Needs; Disabilities; Cooperative Learning; Mainstreaming; Inclusive School; Regular and Special Education Relationship.

## **INTRODUCCIÓN:**

El concepto de integración educativa ha sufrido variaciones importantes en los últimos años. Los nuevos conceptos de *normalización* y *sectorización* (Bank Mikkelsen, 1969; Nirje, 1969; Wolfensberger, 1972), hacen que en estos años se ponga en duda casi todo dentro del sistema educativo. La UNESCO (1977), trata de definir y delimitar mejor el ámbito de la educación especial, procurando que los centros ofrezcan una enseñanza caracterizada por su comprensividad.

Posteriormente, la ley conocida en Estados Unidos, como la ley 94/142, promulgada en 1975 y efectiva desde 1 de octubre de 1977, representará la culminación de muchas posturas al respecto, postulando la necesidad de una educación integrada como un derecho y que constituirá la base para llegar a la nueva conceptualización de *necesidades educativas especiales* (n.e.e), que propone un enfoque educativo más amplio (Warnock, 1978), y abarque un continuo de actuaciones educativas a las diferentes necesidades de los estudiantes.

### **1. LA EDUCACIÓN ESPECIAL:**

En todo este recorrido, se ha ido produciendo cierta inquietud sobre las funciones que el profesor/a de apoyo tendría en el desarrollo de sus funciones. Así, desde unas aulas de educación especial cerradas, se pasó, no fácilmente, a unas nuevas aulas de educación especial abiertas, a tiempo parcial. El alumn@ pertenece al aula ordinaria, y recibe asistencia específica en la unidad de apoyo.

Por otra parte, en muchos procesos de experimentación de la integración educativa dichas labores de apoyo se han realizado, en algunos centros, íntegramente en el aula regular, y han ido empujando a la tradicional educación especial hacia nuevas formas educativas.

Dicho proceso, que se ve recogido en el Decreto 374/1996, de 17 de octubre (D.O.G. de 21 de octubre), por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria, que en su artículo 83 dice “los alumnos con necesidades educativas especiales recibirán atención docente por parte de los profesores del grupo en el que se integren, con la ayuda, si es el caso, del profesorado de apoyo en la propia aula”.

Las aulas tradicionales de educación especial, las cuales, distan mucho de haber constituido un éxito, incluso para los propios alumn@s para los que fueran ideadas (Wang y Zollers, 1990), ya que el aislamiento de los alumn@s de nivel bajo, no favorece el rendimiento de éstos y bloquea sus oportunidades de ascenso académico y la relaciones sociales dentro de la escuela (Slavin, 1990; 1993). Pero además, aunque fueron promovidas para que a ellas pudieran acudir alumn@s de los centros específicos, representando el primer paso de aproximación a una educación especial integrada, en la práctica, no ha ocurrido así, y han sido utilizadas para sacar del aula ordinaria a escolares que estaban dentro y colocarlos fuera (Bautista, 1993).

### **2. HACIA UNA NUEVA EDUCACIÓN ESPECIAL:**

Es cierto que la mayoría de las aulas de educación especial se han reconvertido en aulas de apoyo abiertas, atendiendo individualmente o en grupo, a niñ@s de forma esporádica. Pero, han sido las menos, en las que el apoyo se realiza sin abandonar el aula regular, donde el profesor/a de apoyo trabaja conjuntamente con el profesor/a tutor/a dentro del ámbito del aula ordinaria, o que ambos profesores/as trabajen de forma colaborativa previamente para responsabilizarse del aprendizaje posterior de todos los alumn@s en la clase (Wang, 1995).

En efecto, estos diferentes agrupamientos del alumnado, han sido determinados por categorías diagnósticas, pero cualquier profesional relacionado con la educación, sabe que no existe una categoría única que pueda otorgar una fiabilidad a dichos agrupamientos y, además el potencial y los estilos de aprendizaje de dos personas con el mismo cociente intelectual, son muy diferentes.

La integración del alumn@ en el aula es, desde luego, un proceso complejo, pero éste no sólo depende del alumn@ sino también de sus compañeros, de forma que tanto el alumn@ considerado de “integración”, como sus compañeros “normales” son parte activa en el proceso de integración educativa (Stainback y Stainback, 1992).

El profesor/a tutor/a, pues, será quien tenga que tomar un papel activo, dinámico, reflexivo, capaz de construir, analizar estrategias y modelos comprensivos de acción a través de su propia práctica diaria (Parrilla, 1993).

Con lo que el cambio más importante que debe suponer la integración es el hecho de convertir al centro escolar en su conjunto, en el eje integrador de dicho proceso, donde sea el trabajo colaborativo de todos el que busque formas consensuadas de respuestas educativas contextualizadas (Stivens y Slavin, 1995). Lo cual, debe implicar una ruptura con los patrones integradores apoyados en el trabajo específico y especializado, hacia la reorientación de una práctica educativa global.

En este contexto, el profesor/a debe dejar de ser un tecnólogo que se limita a gestionar en la escuela los fines, los objetivos y los diseños curriculares que le proporcionan las Administraciones públicas y, en su lugar, pase a ser una persona crítica y dispuesta a reivindicar sus derechos como persona que está al servicio de la educación.

### **3. CURRÍCULUM Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:**

La atención a los alumn@s con n.e.e. requiere, efectivamente, de la intervención de otros profesionales, refiriéndose a los profesores/as de apoyo, pero éste, como dice Blanco (1994, 366). no puede “en ningún caso reducirse a una atención de gabinete al margen de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Este tipo de atención supone que estos profesionales elaboran junto con el tutor la programación de aula”

Ahora bien, lo importante sería establecer en cada centro, un modelo educativo adecuado a las necesidades del mismo, “configurando como un conjunto de medidas e intervenciones educativas que ofrecen respuestas ajustadas a las características individuales de los alumnos” (Iglesias, 1994, 12), que puedan ser recogidos en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), y, asimismo, goce de la flexibilidad necesaria para modificarse, de acuerdo con las necesidades que vayan surgiendo, así como, con el consenso de todo el profesorado del centro y no sólo de aquellos más directamente implicados.

Hasta ahora, la adquisición de conocimientos, tanto formales como instrumentales, han sido los ejes sobre los que pivotó el proceso formativo, evidenciándose, por ejemplo, las limitaciones de los programas de desarrollo de habilidades, lo que repercute negativamente en las posibilidades educativas de los alumn@s con n.e.e. de cara a su integración educativa, social y laboral (Jurado, 1995). El éxito de la integración sólo será posible a través de la combinación directa de factores ambientales, de servicios, de actitudes positivas de los docentes y de habilidades de enseñanza llevadas a cabo en el aula, lo que debe implicar un cambio en la práctica educativa, facilitando la innovación educativa en la escuela.

Es inconcebible, un profesor/a como mero ejecutor, por el contrario, se cree en un profesor/a transformador de diseños según su propia situación (Tejada, 1995). Para lo cual, toda la organización escolar debe verse envuelta, liderada por la propia dirección del centro, implicando el estudio de los valores institucionales, la cultura interna, el clima organizativo, la propia configuración formal e informal y el comportamiento institucional.

De acuerdo con estas observaciones, las nuevas perspectivas de los profesores/as de apoyo, vendrían determinadas por el consenso establecido en el propio centro educativo, y de acuerdo con las características y necesidades del mismo. Desde este punto de vista, los profesionales de apoyo, podrían asumir aquellas funciones de apoyo relativas al centro, de apoyo al profesor/a tutor y/o de apoyo al alumnado (Cortázar, 1994, 376).

Una necesidad especial lleva consigo una respuesta educativa que se asocia a un determinado tipo de dotaciones materiales y humanas. A medida que se da respuesta a las n.e.e. se va redefiniendo el propio concepto del apoyo. No obstante, las diferentes situaciones educativas deben plantearse en relación al currículum común. Por ello, “la respuesta no viene representada por un tratamiento individualizado específico” (García, 1995, 209), o no fundamentalmente por él, aún cuando se trate de medidas educativas de adecuación curricular importantes, como serían el refuerzo educativo (R.E.) o la adaptación curricular (A.C.I.), sino que dichas respuestas, han de tener en cuenta el ambiente escolar en el que se favorezcan, lo que implica necesariamente cambios organizativos a nivel de aula y de centro (Ruíz, 1990).

Y, en este sentido, el profesor/a de apoyo es el mejor cómplice de la integración y ha de considerarse el principal agente de cambio en la adopción de la integración en las escuelas.

#### **4. RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL**

Es necesaria, pues, una reconceptualización de la educación especial, entendida no como una educación que se dirige a un grupo de alumn@s denominados “especiales”, sino como una contribución al desarrollo de formas de enseñanza que respondan positivamente a la diversidad del alumnado en el contexto de una escuela para todos los alumn@s, tengan o no n.e.e., y considerando precisamente esta diversidad como un proceso educativo enriquecedor (Ainscow, *et al.*, 1994).

La perspectiva individualista en el trabajo con los alumn@s con n.e.e. actúa en coherencia con el modelo de racionalidad técnica. Al cuestionar reflexivamente la práctica docente, debe cuestionarse el desarrollo de la educación especial tradicional y enfatizar la interacción social como medio para facilitar el aprendizaje.

El proyecto NEA (Necesidades Especiales en el Aula), que constituyó una iniciativa de la UNESCO, 1983-1992 (Ainscow, *et al.*, *ob. cit.*), supone un proyecto en el que muchos profesionales han descrito su intención de cambiar su práctica a la luz de las experiencias en este sentido.

Ya la Resolución de 15 de junio de 1989, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, hace referencia a las nuevas perspectivas hacia las que debe caminar la educación especial, relacionando funciones del profesor/a de apoyo de tipo colaborativo con el profesor/a tutor, a través de la elaboración conjunta de adaptaciones curriculares, la orientación en relación a adaptaciones metodológicas y organizativas del aula, la elaboración de materiales, etc.

Esta misma perspectiva viene determinada por el Decreto 374/1996 (D.O.G. de 21 de octubre), que respecto a las posibles funciones del profesor/a de apoyo, en su artículo 84 dice:

“Además de la atención directa que le corresponda prestar a los alumn@s, el profesor de apoyo realizará las siguientes funciones: a) coordinar, en colaboración con el jefe de estudios, las cues-

tiones relacionadas con la educación y la instancia en el centro con los alumn@s con n.e.e., b) colaborar con la Comisión de Coordinación Pedagógica en la elaboración del plan de actuación respecto al alumnado con n.e.e., c) orientar al profesorado que imparta docencia a los alumnos con n.e.e., así como a ellos mismos y a sus padres, d) colaborar con el profesor tutor y con el resto del profesorado en la elaboración de las ACIs y en el seguimiento y evaluación de las mismas, y e) aquellas otras que pudieran asignarse en el ámbito de apoyo en el centro”.

Hart (1992, 108-109), realiza una diferencia clave entre la atención de un servicio de apoyo tradicional, que se relaciona con un rol de ayuda individual a los niñ@s y una labor de consulta con el profesor/a tutor, al lado de una labor de futuro relacionada con una planificación del centro educativo en su conjunto, buscando y consensuando, con la totalidad del profesorado, aquellos modelos educativos para todos los alumn@s, tengan o no necesidades educativas especiales.

## **5. APOYO DENTRO DEL AULA ORDINARIA:**

El apoyo dentro del aula regular aporta la ventaja de la reflexión conjunta de cuanto acontece en la práctica escolar, del análisis de la problemática que se plantea y de la adopción de nuevas estrategias educativas e investigación conjunta sobre la práctica docente, evitando la desconexión de las que los profesores/as, trabajando por separado, reconocen en tantas ocasiones. De acuerdo con lo cual y como dice Fortes (1994), el profesor/a de apoyo, tendría como finalidad: 1) actuar dentro del aula ordinaria para llevar a cabo la unificación de actividades y contenidos dentro del aula, 2) facilitar el material adecuado, 3) intervenir en situaciones grupales de todos los alumn@s en el aula, y 4) ayudar a la observación, evaluación y el consenso sobre la mejor adaptación a las necesidades de los alumnos.

Bautista, (1993), dice que el profesor/a de apoyo debe trabajar bajo las siguientes perspectivas: 1) elaboración de programas generales adaptados o de desarrollo individual, 2) seguimiento de esos programas, 3) realización de aspectos concretos de esos programas, 4) orientación a los profesores tutores, 5) elaboración de materiales didácticos, 6) colaboración con el profesor tutor en la orientación a los padres/madres, 7) servir de nexo entre los equipos psicopedagógicos de apoyo y el centro escolar, y 8) sus servicios podrían ser de carácter fijo en el centro o de carácter itinerante.

En definitiva, son funciones relacionadas con la mediación, que faciliten el diálogo y el consenso para el trabajo común, dentro del currículo ordinario y en la clase regular. Precisamente por ello, no debería separarse la actuación del profesor/a de apoyo de los demás servicios de apoyo, como pueden ser los equipos psicopedagógicos. Si entendemos que la organización debe partir del propio centro educativo, reforzándolo con nuevos servicios según sus necesidades, y que son los centros, los que deben buscar una relación abierta con otros servicios de la comunidad, deberá plantearse la posibilidad de profesionales diferentes, capaces de coordinar y de gestionar estas relaciones con agencias externas a la escuela, como son los servicios de salud, servicios sociales, etc. (García, 1995). Todo ello, implica el reforzamiento de los actuales equipos de sector que garanticen la conexión de estos servicios.

Este replanteamiento de las funciones asignadas al apoyo, debe abarcar al propio alumn@, ya que él mismo debe ser el artífice de su propio aprendizaje y encuentre la motivación en las tareas y vea utilidad en su realización. Dicho proceso, debiera tener en cuenta la participación activa de todo el profesorado como lo muestran las experiencias de Valdivia y Sánchez (1994), de forma que los alumn@ con n.e.e. dejen de ser un problema en las escuelas y el problema lo constituya, precisamente, la tarea y los procedimientos para desarrollar una enseñanza-aprendizaje en y para la diversidad (Ainscow, 1991).

## 6. RESISTENCIAS EN LAS ESCUELAS:

No obstante, la escuela ofrece resistencia a estos cambios, sobre todo por parte de quienes conciben su trabajo como el de expertos que detentan un saber y técnicas especiales.

En aquellas ocasiones en que se realizaron experiencias de colaboración, se muestran los conflictos existentes entre los profesores/as tutores y los profesores/as de apoyo en su convivencia cotidiana en el aula regular (García y García, 1990).

Estos constituyen problemas que son necesario superar, en base a una educación cooperativa, como único camino de una verdadera atención a la diversidad, y donde relatos como los de aquella exalumna de clase de educación especial, que una vez terminada su escolaridad nos contaba (Alcázar, 1991, 67):

“Aprendí a ser alumna y maestra de mis maestros y a asumir que si llega la vida y te muerde, tú debes moderarla a ella y morderla más fuerte”.

## 7. CONCLUSIONES:

El profesor/a de apoyo, el profesor/a del aula regular y los especialistas deben compartir su trabajo en el aula ordinaria. El aprendizaje es, sobre todo, un proceso de construcción social. Los programas especiales, al centrarse en aptitudes, juicio moral, autonomía personal, reducen la importancia de las experiencias colectivas del mismo en fines grupales, de las necesidades de la comunidad escolar y de la propia responsabilidad del docente.

La perspectiva ecológica del nuevo diseño dista de la efectividad educativa basada en una adecuada redacción de los objetivos. El profesor/a será más eficaz dedicando sus energías a la comprensión de los procesos de la clase que ideando programas para un determinado niño (Feiler y Thomas, 1988).

## 8. REFERENCIAS:

- Ainscow, M. (Ed.) (1991). *Effective Schools for All*. Londres: Paul H. Brookes.
- Ainscow, M.; Echeita, G., y Duk, C. (1994). Necesidades especiales en el aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 31, 70-77.
- Alcázar, M. C. (1994). De cómo sobrevivir en el colegio. *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 66-67.
- Bank-Mikkelsen, N. E. (1969). An Metropolitan Area in Denmark Copenhagen. En R. Kugel y W. Wolfensberger (Eds.), *Changing Patterns in Residential Services of Mentally Retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation.
- Bautista, R. (Comp.) (1993). *Necesidades educativas especiales*. Maracena: Aljibe.
- Blanco, r. (1994). Innovación y recursos educativos en el aula. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación III, necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- Cortázar, A. (1994). El profesor de apoyo en el escuela ordinaria. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación III, necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.

- Decreto 374/1996 de 17 de octubre (D.O.G. de 21 de octubre).
- Feiler, A., y Thomas, G. (1988). *Special Needs: Past, Present and Futur*. En G. Thomas y A. Feiler (Eds.), *Planing for Special Needs*. Oxford: Blackwell.
- Fortes, A. (1994). *Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito*. Archidona: Aljibe
- García, C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU.
- García, c., y García, E. (1990). Los conflictos de los profesores ante la integración de los alumnos con deficiencias visuales. *Revista de Enseñanza*, 8 !), 105-123.
- Hart, S. (1992). Evaluating Support Teaching. En T. Booth, W. Swann, M. Masterton y P. Potts (Ed.), *Learning for All I. Curricula for Diversity in Education*. New York: The Open University.
- Iglesias, M. (1994). Currículo básico y atención a la diversidad. *Escuela Española*, 3198, julio, 11-12.
- Jurado, P. (1995). Integración educativa y educación especial como encrucijada hacia la innovación. *Educar. Innovació Educativa*, 19, 77-86.
- Ley 94/142, de 1975 *Education for All Handicapped Cildren Act*.
- Molina, S. (1996). Sistemas de apoyo para una escuela integradora de los alumnos discapacitados: análisis crítico desde la perspectiva de los deficientes mentales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, 17-32.
- Nirje, B. (1969). The Normalization Principle and its Human Managent Implications. En R. Kugel y W. Wolfensberger (Eds.), *Changing Patterns in Residential Services of Mentally Retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation.
- Parrilla, A. (1993). La integración escolar. La situación actual y los retos pendientes. *Revista Galega do Ensino*, 1, 49-65.
- Resolución de 15 de junio de 1989, de la Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Ruiz, J. M. (1990). Hacia un modelo comprensivo en la organización educativa de un centro. *Sociedad Española de Pedagogía*, 42 (2), 199-203.
- Slavin, R. E. (1990). Achevement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best Evidence Syntesis. *Review of Educational Research*, 60 (3), 471-499.
- Slavin, R. E. (1993). Untracking: The 97 Percent Solution. *The College Board Review*, 168, 27-35.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1992). *Curriculum Considerations Inclusive Classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stivens, R. J., y Slavin, R. E. (1995). The Cooperative Elementary School: Effects on Student's Achievement and Social Relations. *American Educational Research Journal*, 32 (2), 321-351.
- Tejada, J. (1995). El papel del profesor en la innovación educativa. Alguans implicaciones sobre la práctica innovadora. *Educar. Innovació Educativa*, 19, 19-32.
- UNESCO (1977). *La educación especial*. Salamanca: UNESCO-Sígueme.
- Valdivia, M., y Sánchez, M. (1994). Del jurásico al aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 236, 58-61.

- Wang, M. C., Zollers, N. J. (1990). Adaptive Instruction: An Alternative Service Delivery Approach. *Remedial and Special Education*, 11 (1), 7-21.
- Wang, M. C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Warnock, H. M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- Wolfensberger, W. (1972). *The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto: National Institute of Mental Retardation.