

# LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CONTEXTOS DE APOYO

ANABEL MORIÑA DÍEZ y DAVID PUENTE BAUTISTA \*

Este artículo analiza lo que un grupo de profesionales de apoyo de la provincia de Sevilla debatió a raíz de su participación en unas jornadas de formación sobre Apoyo a la Escuela y Procesos de Diversidad Educativa organizada por el CEP de Alcalá de Guadaíra. Los componentes de este grupo, reunidos en diversas ocasiones, analizaron los problemas que se encontraban en su práctica diaria y definieron el modelo de apoyo al que se dirigían, para posteriormente proponer alternativas para poder llegar hasta él. La filosofía que subyace a la Atención a la Diversidad, la definición del rol de profesionales de apoyo, las relaciones interpersonales y la dificultad de adaptar el currículum al aula, son cuestiones a las que los profesionales implicados dan alternativas reales y posibles.

*Supporting Professionals and Diversity Attention.* This article analyses the debate of a supporting professional group as result of participation in a teacher training about support to school and diversity processes organized by Alcalá de Guadaíra's CEP. The members of the group met sometimes, analysed the problems that they found for all daily practice. They also defined the support model towards they was going it. After they proposed choices to get it. They analysed the philosophy that was in the diversity attention, the definition difficult to adapt the curriculum in the classroom.

## 1. Introducción

El proceso de transformación que la escuela ha de acometer para adaptarse a las exigencias de la diversidad no es sencillo. La adaptación de la escuela a la diversidad no se resuelve a través de intervenciones puntuales y concretas sobre determinados alumnos, tampoco creando espacios diferenciados o dotando a la escuela de especialistas. Ese proceso, como ha venido siendo documentado y reclamado desde múltiples ámbitos exige grandes cambios que afectan a toda la escuela. Son cambios que alcanzan tanto a los planteamientos y procesos organizativos como a los didácticos, y que implican la reconsideración del papel que todos los profesionales de la educación juegan en la escuela.

---

\* ANABEL MORIÑA DÍEZ es becaria de Formación de Personal Docente e Investigador del MEC en la Universidad de Sevilla. DAVID PUENTE BAUTISTA es Miembro del Grupo IDEA!. D. Didáctica y O. Escolar y MIDE. Universidad de Sevilla.

Parrilla (1996) resalta la necesidad de someter a análisis la forma en que se plantea el proceso de apoyo; el foco del mismo y el propio ámbito de sus profesionales. Esto es incuestionable si se piensa que el Apoyo a la diversidad es mucho más que apoyo a alumnos concretos e individuales.

Desde un punto de vista amplio la atención a la diversidad no se limita ni restringe a la respuesta educativa a alumnos considerados como alumnos con necesidades educativas especiales (Parrilla y Puente, 1998). La Atención a la Diversidad tiene que ver con procesos puestos en marcha en las escuelas para incluir y perseguir la participación en las mismas de cualquier alumno, y más allá de ello, de la capacidad de la escuela para desarrollar procesos educativos atentos a la diversidad de necesidades y demandas derivadas de factores tales como la cultura de procedencia, la raza, el género, la clase social, las creencias religiosas, la capacidad intelectual, etc. (Booth, 1995; Corbett, 1996; Gimeno, 1996; Porras, 1998; Skrtic, 1995; Slee, 1995)

Además, basándonos en Saldaña (1996), la atención a la diversidad como proceso debe pasar por la atención en menor o mayor medida a los distintos niveles (centro, aula e individuo) y colectivos implicados en la misma (padres, profesores y alumnos). De hecho, la escuela cada vez va teniendo una necesidad más fuerte de acometer estos cambios desde la interacción de estos niveles dada la imposibilidad de llevarse a cabo mediante uno sólo, y con distintos tipos de profesionales y grupos (formales o informales) como las claves del Apoyo a la diversidad. Así, Apoyo llega a ser definido como aquellas actividades educativas dirigidas a mejorar la respuesta de la escuela a la diversidad (Parrilla, 1996).

Por su parte los estudios e investigaciones sobre el desarrollo profesional de los profesores destacan desde hace tiempo de forma persistente (Schön, 1991) la necesidad de promover procesos formativos que teniendo como punto de partida la reflexión faciliten el desarrollo en los profesores de una mayor comprensión de su práctica, como medio para su transformación y mejora. Desarrollar la capacidad y las destrezas que permitan a los profesionales conocer, analizar, evaluar y cuestionar su propia práctica, así como las asunciones que subyacen a la misma (Marcelo, 1994) y que a partir de ese conocimiento se puedan elaborar y construir propuestas de mejora tendentes a la transformación de la práctica, son algunos de los indicadores más reconocidos de las posturas que entienden la formación y el desarrollo profesional como proceso de mejora y cambio.

## **2. Metodología**

### **2.1. Objetivos del estudio**

El objetivo general de la investigación es el análisis de los procesos de Apoyo a la escuela tal y como son vistos por los profesionales del mismo en la provincia de Sevilla. Pretendemos a través del desarrollo de un proceso formativo (desarrollado entre diciembre de 1995 y mayo de 1996) basado en la reflexión conjunta y orientado a la indagación, potenciar procesos de análisis, discusión y mejora de la práctica diaria; así como crear cauces para potenciar el desarrollo de experiencias de apoyo innovadoras y fomentar un proceso de aprendizaje "adaptado", a las necesidades de los participantes. En segundo lugar, perseguimos, a través del proceso formativo seguido, explorar y promover procesos de cambio en dichos profesionales, así como propiciar un enfoque y una comprensión común del Apoyo entre profesionales de áreas o zonas educativas comunes, con independencia del nivel o ámbito de Apoyo en que intervengan (primaria, secundaria, apoyo externo, interno, etc.).

En noviembre de 1995 el CEP de Alcalá de Guadaíra, realizó una convocatoria pública de carácter provincial para la participación en la actividad denominada "Apoyo a la Escuela y procesos de Diversidad Educativa". En su estructura la actividad de formación constó de tres fases. Una primera Intensiva y colectiva, tuvo de una duración de tres días. En ella 180 profesionales del Apoyo a la escuela de toda la provincia de Sevilla, se implicaron en actividades que combinaban las sesiones colectivas (en base a conferencias y ponencias con objetivos y contenidos previamente delimitados) con actividades en grupos que habían sido previamente delimitados según las distintas zonas de la provincia, distribuyéndose a la participantes en un total de nueve grupos (en base a debates, discusiones y análisis de las aportaciones teóricas y su contraste con la práctica). En la segunda fase, Extensiva y en pequeños grupos, cada participante trabajó, en base a reuniones mensuales, en el grupo de zona al que había sido adscrito en la fase inicial. Fueron un total de nueve grupos, coordinados cada uno de ellos por dos coordinadores los que funcionaron durante los meses de enero a mayo. Las actividades formativas en los grupos fueron gestionadas por los participantes e incluyeron intercambios y análisis de experiencias prácticas, debates y discusiones, propuestas de acción y en ocasiones lectura de documentos. Por último, en una tercera fase, Intensiva se volvió a reunir a los participantes en una única sesión colectiva de análisis de conclusiones parciales.

Pues bien, en nuestro caso estamos interesados en conocer, en primer lugar, los problemas y preocupaciones que esos profesionales del

Apoyo encuentran en su práctica diaria. El interés de este objetivo viene dado por la importancia de tomar como punto de partida de la formación y del cambio el análisis de las propias necesidades de los participantes. En segundo lugar, queremos analizar las alternativas y propuestas que dichos profesionales elaboran de forma colaborativa y consensuada como principios para guiar la acción.

## 2.2. Participantes: el grupo de apoyo de la zona del polígono sur

La población de nuestra investigación la constituyen los 180 profesionales, distribuidos en nueve grupos, implicados en la actividad formativa de "Apoyo a la Escuela y Procesos de Diversidad Educativa" desarrollada entre diciembre de 1995 y mayo de 1996.

Sin embargo, en este artículo, restringimos el análisis al proceso de trabajo en uno de los nueve grupos de la provincia que participaron en el programa de formación mencionado. Es el grupo perteneciente a la barriada del Polígono Sur de Sevilla capital. Estuvo compuesto por 15 profesionales: 7 Profesores de Apoyo a la Integración (todos ellos de primaria, salvo uno de secundaria); 2 Orientadores itinerantes de la ONCE y 6 miembros del EOE (entre ellos un médico). Los coordinadores del grupo fueron un pedagogo de un Equipo de Apoyo Externo, de esa misma zona, y un profesor de apoyo también de la zona.

## 2.3. Recogida y análisis de datos

Las sesiones de trabajo en grupo, mantenidas una vez al mes con una duración de tres horas cada una fueron grabadas en audio y transcritas. Estas transcripciones, junto a las notas de campo de los coordinadores del grupo constituyeron, la base de datos para esta parte del estudio.

En el proceso de análisis seguido se requirió la utilización del NUD-IST como herramienta de análisis cualitativo asistido por ordenador. En primer lugar, las sesiones fueron codificadas en códigos y categorías en papel. En segundo lugar, los resultados obtenidos fueron contrastados y validados por una segunda persona. Por último, se construyó el árbol de códigos en el NUDIST y se definieron los fragmentos de textos que correspondían a cada uno de los códigos que posteriormente nombraremos.

En términos generales, el proceso de análisis que hemos seguido ha sido el mismo que el desarrollado por Hernández, Murrillo y Parrilla (1997):

## ***I. Lectura general del contenido de las sesiones:***

**Análisis especulativo.** Fue el inicio de la reducción de datos. El objetivo perseguido en este primer acercamiento a los datos no era tanto clasificar la información disponible como obtener una visión general de la situación: acercarnos al lenguaje de los participantes y obtener una primera visión de conjunto de los temas tratados y sus componentes más sobresalientes.

## ***II. Codificación Múltiple:***

Hemos seguido un proceso de codificación secuencial basado en la propuesta de Marcelo (1994) lo que nos ha permitido acceder no sólo al contenido del discurso en las sesiones sino a la orientación del mismo (descriptivo, valorativo, propositivo...), y a su evolución a lo largo del tiempo.

**Codificación Temática:** Nos basamos en el trabajo realizado por Parrilla (1996) en el cual se analizó otro grupo de profesionales de similares características. La representación y organización de los datos se inició partiendo de las distintas categorías y códigos temáticos que ella obtuvo de su análisis.

A continuación nombraremos y definiremos brevemente los mismos.

- “IDEOLOGÍA” reúne códigos relativos a las concepciones o ideas sobre los conceptos básicos vinculados al apoyo a la escuela en procesos de diversidad educativa.

- “ESCUELA” información relativa a la idea de escuela como organización, a su cultura, valores, estructura y a la incardinación del apoyo en su estructura.

- “AULA ORDINARIA” información referida a los procesos sociales y académicos que se desarrollan en el aula ordinaria.

- “AULA DE APOYO”: información relativa al concepto y procesos sociales y académicos que se desarrollan en el aula de apoyo. Incluye los mismos códigos mencionados en el apartado anterior pero relativos a las intervenciones que tienen lugar en el aula de apoyo.

- “TIPOS DE APOYO”: información referida a las distintas modalidades organizativas de apoyo que se pueden desarrollar tanto a nivel intraescolar como interesuelas.

- “RELACIONES” información referida al tipo de interacciones que se establece entre los participantes en los procesos de apoyo. Incluye los siguientes códigos: relación jerárquica (RJ), relación colaborativa (RC), relación burocrática (RB), relación individualista, relación interna (RI) y relación externa (RE).

- “DINÁMICA FORMATIVA DEL GRUPO” como aquella información relativa a las estrategias de trabajo en el grupo, a la evolución del mismo, y al sentido formativo de las sesiones de trabajo.

**Codificación Interpretativa:** Una vez realizado y vaciado todo el contenido temático de las sesiones procedimos a codificar nuevamente la misma, usando esta vez una codificación de tipo inductivo. En esta segunda aproximación queríamos analizar lo que Marcelo (1995) ha denominado la calidad o nivel de reflexión del discurso. Para ello, cada uno de los párrafos codificados y categorizados previamente según su contenido temático fue nuevamente categorizado atendiendo al significado de ese contenido. Utilizamos para ello la propuesta interpretativa de Guba y Lincoln (1982) que diferencia en el análisis de un contenido dado los siguientes niveles de: descripción, valoración positiva, problemas y principios de acción. Esto supuso adjudicar a cada código temático un segundo subcódigo en el que se analizaba la orientación del contenido del mismo como:

- *Descripción:* declaraciones en las que se expresan acontecimiento o hechos de la realidad de forma neutra, sin interpretación o valoración de los mismos.

- *Valoración positiva:* declaraciones en las que se expresa o manifiesta una opinión o perspectiva favorable en torno a un tema dado o a hechos reales.

- *Problema:* declaraciones en la que se expresa confusión, dudas, conflictividad, dilemas o desorientación en torno a un tema o a la propia práctica.

- *Principio:* declaraciones en que se justifica alguna acción, se expresan alternativas, soluciones o pautas de acción.

**Codificación cronológica:** Por último, a fin de analizar la evolución del grupo a lo largo de las sesiones, a cada párrafo codificado, se le adjuntó un simple número indicativo de la sesión a la que pertenecía. De este modo se pudo explorar el avance o la variación en los temas tratados en las sesiones, así como la orientación y el nivel de análisis en su contenido (más problemático, descriptivo, etc.)

### ***III. Análisis comparativo:***

Una vez codificado el contenido de cada sesión según el sistema de análisis expuesto procedimos a una nueva relectura de la información codificada buscando regularidades y recurrencias en los problemas y alternativas que los profesores se alaban al abordar los distintos temas (el contenido de su discurso).

### 3. Resultados del Análisis

Dos tipos de datos surgen del análisis realizado. Estos los podemos denominar como aquellos problemas que aparecen en la práctica diaria de los profesionales de apoyo y las consecuentes alternativas que presentan a estos problemas.

#### 3.1. Análisis de los “problemas” experimentados por los profesores de apoyo

Los profesionales del apoyo de este estudio al analizar su práctica se han encontrado con una serie de problemas vinculados a la filosofía de la integración, la definición de su propio rol, las relaciones interpersonales con los tutores y con el equipo directivo y por último, los problemas relacionados con el currículum. Todo esto supone situarse ante un **modelo del apoyo deficitario**, centrado en las limitaciones del “alumno/a problema” y en la inherencia de su déficit, no adaptándose el currículum y siendo el único responsable de los niños/as con n.e.e. el profesor de apoyo. Veamos, a continuación, más detenidamente cada uno de los problemas mencionados:

##### *1. Problemas vinculados a la filosofía de la integración*

Los profesionales del apoyo de este grupo se plantean quién/es pueden transmitir la filosofía de la integración de una manera más eficaz. Al analizar sus experiencias ven que existe una dificultad a la hora de poner en práctica esta filosofía, ya que son muchos los obstáculos que aparecen al respecto: escasa preparación pedagógica por parte de los profesionales de la educación, falta de tradición integradora, poca implicación y coordinación interprofesional, rigidez de los contenidos académicos, tratamiento homogéneo de los alumnos/as...

“Según mi opinión el profesorado tiene poca preparación pedagógica. Existe poco trabajo colaborativo y coordinado, lo cual

implica la aparición de obstáculos gravísimos para una integración eficaz” (2ª sesión: 461).

## 2. Problemas en la definición del rol del profesor de apoyo

Entre las conclusiones a las que llegaron los participantes de este estudio en cuanto a los obstáculos para definir su rol, se pueden destacar:

- **No existe un perfil claro para definir al profesor de apoyo**, asumiendo, en la mayoría de las ocasiones, roles excesivamente heterogéneos dependiendo del contexto en que se encuentren. Además, la legislación no es clara al respecto, suponiendo una ambigüedad en la definición de su perfil y actuando cada centro según su propia idiosincrasia.

“Lo primero que nos marca que no tengamos un perfil claro es la normativa. Una normativa de funciones de apoyo que todo los años se regula en la orden que regula el funcionamiento de los centros escolares, pero muy difusa” (1ª sesión: 287).

- **Poca claridad en la definición de sus funciones**. Esto implica el que exista una concepción del profesional del apoyo como un cajón desastre al cual va a parar todo lo que los otros no quieren hacer y al que se le atribuyen únicamente funciones referidas a la atención directa.

“De los miembros que hay en un equipo, el único que tiene claro lo que tiene que hacer es el logopeda. Los demás tienen tantísimas funciones que son excesivas...” (3ª sesión: 575).

## 3. Problemas interpersonales con los tutores

En el análisis de la práctica que hace el grupo analizado se hace hincapié en las siguientes cuestiones:

- **El apoyo en el aula ordinaria** viene siendo fuente de numerosas disputas entre los diferentes profesionales que se encuentran en los centros, ya que la entrada de los profesores de apoyo en el aula es vista por el profesor tutor como una intrusión en su terreno y esto puede ser consecuencia de la inexistencia de un espíritu de colaboración entre ellos, lo cual explica la soledad en la que, muchas veces, se encuentra el profesor tutor.

“En cosas como por ejemplo, tan simples, tan mínimas como es pedir entrar en una clase para hacer una observación crea en algunos profesores un pánico...” (3ª sesión: 708).



- **Falta de actitudes adecuadas de los tutores.** El análisis de las sesiones sitúa al profesor tutor como un convidado de piedra ante los alumnos con necesidades educativas especiales, siendo el profesor de apoyo el único responsable de éstos. Además, los profesores tutores mantienen una enseanza muy academicista, con predominio de lo informativo sobre lo formativo. Finalmente, existe una falta de mentalización del profesor tutor para atender a todos los alumnos/as independientemente de su problemática en el marco del grupo clase.

“Todo lo que quieren los compañeros tutores pues es quitarse el asunto de encima y el tutor del niño es el de apoyo” (2ª sesión: 306).

- **Formación desconectada de la realidad,** tanto del profesor tutor como del profesor del apoyo. No se forma a estos profesionales para atender a la diversidad y para trabajar colaborativamente.

“De momento allí un alumno que está en la especialidad de ciencia, en la especialidad de humana, en la que sea, que no sea de educación especial no tiene ni puñetera idea de lo que es la integración” (2ª sesión: 661).

#### *4. Problemas vinculados al equipo directivo*

Los integrantes de este grupo han visto con relación a los equipos directivos que existe por su parte poca colaboración para seguir un modelo alternativo de intervención, no existiendo una tradición integradora en algunos centros de la zona, no compartiendo por igual todos los miembros del equipo directivo la filosofía de la integración y habiendo una escasa concienciación del equipo directivo respecto al tema de la integración.

“... está por un lado todos los tutores y por otro lado nosotros. Mientras que no variemos esa mentalidad estará por un lado ellos y por otro nosotros. Y eso lo tiene que ver el equipo directivo, y que todos vamos en el mismo barco...” (1ª sesión: 1154).

#### *5. Problemas con relación al currículum*

Los protagonistas de este estudio destacan que:

- **El currículum no se está adaptando.** Se reserva para el aula de apoyo la mayoría de las tareas a realizar por los alumnos con necesidades educativas especiales, suponiendo esto un currículum diferente y paralelo al que llevan el resto de los alumnos de escolarización ordinaria.

“No se está adaptando el currículum, en las aulas de apoyo se está trabajando con un currículum paralelo” (2ª sesión: 70).

- **Abuso del libro de texto**, no respondiendo a las diferentes necesidades y suponiendo, por tanto, un impedimento para todos los alumnos/as del grupo-clase.

“Los libros de textos actuales no valen para nada, no valen para ningún alumno, lo que pasa es que los demás alumnos aprenden a pesar del libro y a pesar de los maestros, y hay alumnos que necesitan para aprender otras cosas” (2ª sesión: 890).

- **No se hacen programaciones o éstas son burocráticas**. Finalmente, se critica el hecho de que el Proyecto de Centro sea concebido de manera burocrática y no como elemento dinamizador. No están siendo utilizados por parte de todos, como estrategia de cambio de modelo para dar respuesta a la diversidad.

“Definición del problema, no se está adaptando, en las aulas de apoyo se trabaja en ocasiones con currículum paralelo, se usa de manera excesiva el libro de texto, no se hacen programaciones o son burocráticas” (3ª sesión, 22).

### 3.2. Alternativas que los profesores de apoyo plantean a los problemas analizados

Frente a todos estos problemas los profesionales del apoyo sugieren una serie de alternativas que permitan superar los obstáculos para llegar a un modelo de apoyo más curricular y colaborativo.

**a) Para transmitir la filosofía de la integración** se hace necesario entender la integración como una responsabilidad compartida que requiere la implicación de todos. Es evidente la necesidad de que todos los que intervienen en la atención a la diversidad trabajen conjuntamente. Sólo desde un análisis conjunto de roles y responsabilidades de cada profesión, la atención a la diversidad será más adecuada.

“Todos con responsabilidad compartida, trabajar las actitudes a través de las estrategias reseñadas en todos los apartados” (3ª sesión: 52).

**b) Con relación al rol del profesor de apoyo** los profesionales de este estudio tienen claro que son imprescindibles las siguientes acciones:

- La Administración debe definir el perfil del profesor de apoyo y darle entidad.

- Incluir en el Plan de Centro otras funciones a realizar distintas a las realizadas hasta ahora: apoyo al profesor, a la familia, al desarrollo del currículum, etc.

- Incluir al profesor de apoyo de poder de convocatoria, trasladando los acuerdos a los equipos directivos.

“...incluir en el plan de centro otras funciones a realizar distintas a las que hemos estado realizando hasta ahora. No tenemos sólo funciones sobre los alumnos, también sobre aulas, sobre los ciclos, sobre los centros, sobre la comunidad educativa... y tenemos solamente funciones directas sobre el alumno... (2ª sesión: 101).

“...acuerdos mínimos en cuanto a la intervención en centros de los profesores de apoyo, dar identidad al profesor de apoyo por parte de la Administración, incluir al profesor de apoyo de poder de convocatoria, trasladando los acuerdos a los equipos directivos, buscar respaldo en los equipos de apoyo externo e inspección en el nuevo modelo acordado” (3ª sesión: 59).

### **c) Alternativas a los problemas interpersonales con los tutores.**

Los participantes en este grupo están de acuerdo en que hay que devolver al tutor su responsabilidad estableciendo un contrato en el que cada profesional (apoyo-tutor) asuma las funciones a realizar con cada alumno. También, se requiere concienciar a los tutores sobre sus funciones y su compromiso de atender a la diversidad de alumnos. Finalmente, una reestructuración de los planes de estudio de formación del profesorado facilitará un mayor conocimiento sobre la diversidad a los profesores tutores y una formación del profesor de apoyo más acorde con la realidad con la que se encuentra en los centros.

“...concienciación de los tutores, buscar colaboración con los padres como incentivadores del interés e implicación de los tutores en este tema, intervención contagiosa entre profesionales para modificar actitudes en tutores mediante una relación interpersonal” (3ª sesión: 37).

“Retomar la formación desde los cimientos, reforma de los estudios universitarios y contemplar la atención a la diversidad desde todas las áreas curriculares en cada especialidad de magisterio, formación continua adecuada y ajustada a la práctica diaria” (3ª sesión: 71).

**d) Alternativas vinculadas al equipo directivo.** Se hace necesario una mentalización y sensibilización del equipo directivo, tendente a la solidaridad de los miembros del claustro, implicándolos en la solución de casos puntuales. Por otra parte, se hace patente la necesidad de que los

miembros del equipo directivo asistan a las reuniones que traten la atención a la diversidad.

“...estrategias del tipo de mentalización y sensibilización de todos lo miembros del equipo directivo, implicándolos en la solución de casos puntuales... Intentar que asistan a todas las reuniones que traten de atención a la diversidad...” (2ª sesión: 85).

**e) Con relación al currículum. Entre las alternativas se señalan:**

- Para adaptar el currículum se propone que éste sea abierto, adaptado a las necesidades. Es preciso que se hagan adaptaciones sin papeles, entendidas éstas como la existencia en cada aula de multitud de estrategias y recursos, utilizándose según las necesidades.

- Existencia de programaciones abiertas y uso de materiales alternativos y adaptados.

- Intervención del apoyo interno en los proyectos curriculares de centro y aula para evitar que las programaciones sean burocráticas.

“...se está trabajando con un currículum paralelo en ocasiones y ante esto las alternativas o vías de intervención que parece que se apuntaban eran la necesidad de un currículum abierto en los centros que se adapte según las necesidades de los alumnos y entendiendo la adaptación curricular como una adaptación sin papeles...” (2ª sesión: 72).

#### **4. Conclusiones**

En definitiva, todos estos cambios y alternativas que plantean los participantes de este estudio darían lugar a un *modelo de apoyo curricular y colaborativo* donde se reconozca la diversidad y se den las respuestas educativas adecuadas a cada alumno/a que le permita el desarrollo personal dentro de ese marco diverso. Por tanto, desde este planteamiento “el alumno no es el que fracasa”, y por ello, el modelo de apoyo ya no está centrado en el alumno deficitario sino que está centrado en un currículum que hay que adaptar.

Precisamente, para esto se hace necesaria la implicación y participación activa y colectiva de todos los miembros del centro en la búsqueda de soluciones institucionales a la diversidad. Se precisa asumir que el profesor/a, ya sea tutor, especialista, de apoyo, etc., no se encuentre

solo, sino que esté rodeado de unos compañeros con los que poder colaborar y construir una escuela más justa y atenta a la diversidad.

Por último, con este cuadro que sirve de síntesis queremos recoger todos los problemas y alternativas antes mencionados:

	<b>PROBLEMAS</b>	<b>ALTERNATIVAS</b>
<b>FILOSOFÍA DE LA INTEGRACIÓN</b>	Dificultad para poner en práctica la filosofía de la integración.	La integración es una responsabilidad compartida.
<b>DEFINICIÓN DEL ROL DEL PROFESOR DE APOYO</b>	No existe un perfil claro del profesor de apoyo. Poca claridad definición funciones.	Administración definir su perfil Incluir en Plan Centro otras funciones.
<b>RELACIONES INTERPERSONALES CON LOS TUTORES</b>	Dificultad en la entrada en el aula ordinaria. Falta de actitudes adecuadas. Formación tutores y profesor de apoyo desconectada de la realidad.	Devolver responsabilidad al tutor Concienciar a los tutores para atender a la diversidad Reforma planes de estudios
<b>RELACIONES INTERPERSONALES CON LOS EQUIPOS DIRECTIVOS</b>	Poca colaboración. Falta de concienciación con relación a la integración.	Mentalización y sensibilización del equipo directivo. Asistencia reuniones que traten atención a diversidad
<b>CURRÍCULUM</b>	Curriculum paralelos. Abuso del libro de texto. Programaciones burocráticas	Curriculum abierto Adaptaciones sin papeles Uso de materiales alternativos
	<b>MODELO TERAPÉUTICO</b>	<b>MODELO COLABORATIVO Y CURRICULAR</b>

## 5. Referencias Bibliográficas

- Booth, T. (1995). Mapping inclusion and exclusion: concepts for all? In Clark, C., Dyson, A & Milwards, A (Eds.). *Towards inclusive schools?* London: Fulton.
- Corbett, J. (1996). *Badmouthing: 'the language of special needs'*. London: Falmer.
- Gimeno, J. (1996). Diversos y también desiguales. *Kikiriki*, 38, 18-25.
- Hanko, H. (1993). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, E., Murillo, P. y Parrilla, A. (1997). *Los profesionales del Apoyo hablan: análisis organizativo de problemas y alternativas del apoyo a la*

- diversidad en la escuela*. Comunicación presentada en el IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.
- Hernández, E., Murrillo, P. y Parrilla, A. (1997). "Developing a shared approach to support: a support group case study". *European Journal of Special Needs Education*, 12 (3), 209-224.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Parrilla, A. (1994). *Apoyo a la escuela: experiencias y modelos organizativos*. Comunicación presentada en el II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Santiago de Compostela.
- Parrilla, A. (Ed.) (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, A. (1996). *La formación de los profesores de apoyo. Cuestiones a debatir*. Ponencia presentada a las XIII Jornadas Científicas de AEDES, Murcia.
- Parrilla, A. y otros (1996). La diversidad en el aula. Una experiencia de apoyo colaborativo interprofesional. *Escuela en Acción*, vol. 6, 27-34.
- Parrilla, A. y Puente, D. (1998). *El desarrollo de las unidades didácticas como innovación educativa para responder a la diversidad*. Comunicación presentada en el VIII Congreso Europeo sobre Calidad de la Educación Infantil, Santiago de Compostela.
- Porras, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa*. Sevilla: Publicaciones M.L.E.P.
- Saldaña, D. (1995). La evaluación educativa desde el departamento de orientación. En Romero, S. y Vargas, M., *Materiales didácticos: Psicología y pedagogía*. Sevilla: Kronos.
- Santos, M.A. (1987). Organización escolar e investigación educativa. *Investigación en la escuela*, 2, 3-14.
- Skrtic, T.M. (1995). *Disability and Democracy: Reconstructing (special education for psmodernity)*. New York: Teachers College Press.
- Slee, R. (1995). Inclusive education: from policy to school implementation. In C. Clark, A. Dyson & A. Milwards (Eds.), *Towards inclusive schools?* London: Fulton.