

INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA MIRADA CRÍTICA AL PERFIL DEL MAESTRO ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA

Gil Noguera, Juan Antonio¹

juanantonio.gil@um.es

Hernández Prados, María de los Ángeles²

mangeles@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

Promover escuelas inclusivas que atiendan la diversidad de diversidades es una de las finalidades pedagógicas más relevantes de este siglo caracterizado por las necesidades educativas especiales, específicas, diferentes talentos, diversidad cultural, diversidad familiar, etc. El papel que desempeña el profesional de pedagogía terapéutica en la promoción y consolidación de la inclusión en los centros escolares es esencial. A través del presente trabajo, trataremos de caracterizar la labor educativa del maestro de Educación Especial, partiendo del análisis de las leyes educativas, y delimitando posteriormente, sus funciones y modalidades de intervención.

Palabras clave: Pedagogía terapéutica, funciones, intervención, centros educativos, necesidades educativas específicas.

ABSTRACT

Promoting inclusive schools that respond to diversity of diversity is one of the pedagogical purposes of this century, the special educational needs, the specificity, the different talents, the cultural diversity, the family... The role of the professional of special education is essential in the promotion and consolidation of inclusion in schools. Through this essay, we will try to distinguish the educational labor of the Special Education teacher, for that we start with the analysis of the educational laws, and then we delimitate their functions and intervention modalities.

Key words: Therapeutic pedagogy, functions, intervention, school, special educational needs, special education.

¹ Juan Antonio Gil Noguera, es psicopedagogo y docente en FP básica. Tiene el Máster de Psicología de la Educación y el de Formación del Profesorado de la especialidad en Orientación Educativa por la Universidad de Murcia. Ha participado en proyectos de investigación sobre creatividad y pensamiento científico, deberes escolares y familia.

² M^a Ángeles Hernández Prados Profesora titular en la Universidad de Murcia. Ha participado en proyectos de investigación sobre autoestima, convivencia escolar y resolución de conflictos, seguridad de los menores en la red, educación familiar, arte y valores, formación del profesorado en educación en valores, familia y exclusión social, comunicación familia y escuela, entre otros.

1. INTRODUCCIÓN. TESTIMONIOS DE VIDA

No es muy común, en el ámbito científico universitario, encontrar libros en los que el relato y el testimonio de vida se conviertan en la seña de identidad que otorga credibilidad y calidad a las aportaciones que en él se recogen (Hernández Prados, 2014). Hemos querido iniciar este trabajo mostrando dos ejemplos de libros que se sustentan en el testimonio e historias de vida como relatos que aportan un aprendizaje de las fortalezas y valores que presentan las personas que atraviesan episodios de escolarización no siempre inclusivos.

Partimos de la imagen introspectiva que la familia de Rafael Calderón Almendros realiza de la etapa de escolarización que vivió esta persona con Síndrome de Down. Este testimonio ha sido rescatado del libro escrito por Calderón Almendros y Habegger Lardoeyt en 2012, y que lleva por título “Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente”.

Nos encontramos ante un trabajo cuidadosamente elaborado en el que se analizan las teorías pedagógicas que cimientan la labor educativa tanto en los contextos familiares y escolares, pero sobre todo la lucha de una familia por conseguir la permanencia de Rafael en un contexto escolar desde el que relacionarse, desde el que construir expectativas, fortalezas y potencialidades, así como dar cobertura a sus preferencias y deseos. Gracias a la constancia y confianza de la familia Rafael ha conseguido llegar a ser la primera persona con síndrome de Down en acceder a los estudios superiores de música, así como ha sido reconocido por sus esfuerzos con la Medalla de Oro al Mérito Educativo en la comunidad autónoma de Andalucía (Redondo Castro, 2014)

El segundo de los testimonios que nos gustaría compartir es una síntesis de la historia del Señor Omega recogida en el prologo del libro “Una escuela para todos: la integración educativa veinte años después” escrito por Galofre, Lizán, Ferrer y Cejudo en 2005, pues no hay lenguaje más impactante y real que los testimonios de vida.

El señor Omega visita un centro en el que Nerea una niña de menos de un año se encuentra en un aula interaccionando con todo lo que está a su alcance. Su profesora va favoreciendo el encuentro entre Nerea y sus compañeros para que aprenda que puede coger cosas pero no está bien quitárselas a los otros, que sabe desatar sus cordones, que aprende a comunicarse mediante el lenguaje con sus amigos de clase, etc. Pasado un año, cuando el señor Omega regresa al centro, se convierte en testigo privilegiado de cómo Nerea va formándose en base al trabajo diario en clase, y a la colaboración con las familias, como maneja los sutiles hilos de la comunicación mucho mejor que otros, que cuando sus ojos se posan en otro lo mira con tanto ímpetu, tanta exigencia que es imposible el silencio, que todo lo vuelve intenso, etc. poco importa que el par 21 de Nerea tenga un cromosoma de más. Pero lo extraordinario, es que estas escenas ya son ordinarias en muchas aulas, fruto del esfuerzo de muchos profesionales dispuestos a cambiar las cosas.

Con estos testimonios, u otros casos de superación similares, queremos dejar constancia del avance experimentado por la educación en materia de atención a las necesidades educativas especiales y resaltar el papel del especialista de pedagogía terapéutica en los centros escolares. La inclusión no es solo una innovación, es una filosofía de vida, una necesidad y un enriquecimiento de lo esencial de los seres humanos, su humanidad.

2. EL PROFESIONAL DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA. UNA MIRADA DESDE LA NORMATIVA EDUCATIVA ESPAÑOLA

Los cambios políticos y sociales en España han ido configurando una respuesta a las necesidades educativas especiales cada vez más acorde a la inclusión, término que enfatiza el valor de la diferencia, una educación dirigida a todo el alumnado y que mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje (Blanco, 2008). Hablar de pedagogía terapéutica es tratar de forma intrínseca del tema de la Educación Especial. Entendamos que la Educación Especial ha sufrido vertiginosos cambios positivos. Hemos pasado de una sociedad segregadora a una sociedad integradora, donde la escuela ha tenido y tiene un papel determinante en la atención del alumnado objeto de esta educación especial. Todos estos cambios han sido producidos, principalmente, por una modificación en la perspectiva social de que debe existir una mayor igualdad entre los ciudadanos. De ahí que la legislación se ha ido configurando en pos de una escuela cada vez más cercana y atenta a las necesidades de todo el alumnado y de, forma más concreta, del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Así lo aseguran Barroso y Arenas (2016):

El modelo de apoyo a los alumnos con necesidades educativas ha variado a lo largo de los años en nuestro país. Desde las primeras pautas hacia la integración en la LGE, a la opción por la inclusión de la LOGSE refrendada posteriormente por la LOE y la LOMCE. Estas dos últimas leyes recogen la existencia de necesidades educativas especiales, pero también las dificultades específicas de aprendizaje, la hiperactividad, los alumnos con altas capacidades, o de incorporación tardía al sistema educativo por condiciones especiales o por su historia escolar. Caminamos por tanto hacia la constatación y consideración en la normativa de la realidad que siempre ha existido en el aula. (p. 50)

Si echamos la mirada hacia atrás, en la última etapa del Franquismo, nos encontramos con la Ley General de Educación de 1970. Esta es la primera ley que introduce la Educación Especial y nombra a los profesionales de Pedagogía Terapéutica. En el Capítulo séptimo, en el artículo 49, concreta que la educación especial tendrá como finalidad preparar a los deficientes e inadaptados para conseguir una mayor autonomía social y laboral, así como prestar una especial atención al alumnado superdotado. En el artículo 50 especifica que será el ministerio de educación el encargado de proporcionar los medios necesarios para el diagnóstico de las necesidades educativas especiales y que, a través de los profesionales de la orientación, servicios médico-escolares, profesionales de pedagogía terapéutica y

centros especializados, elaborarán un censo del alumnado de Educación Especial, así como procurará la formación de tales profesionales.

De la mano de la Ley General de Educación, se creó en el 1975 el Instituto Nacional de Educación Especial, a través del Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, que pretende ordenar y planificar la Educación Especial, promover la participación pública y privada, así como la investigación en la materia y, la inspección y coordinación de centros. Un año más tarde se crea el Real Patronado de Educación Especial con el mismo fin que la legislación anterior. Todo ello, dará lugar en 1978, final de la etapa del franquismo, al Plan Nacional de Educación Especial, donde lo más relevante recae en los principios de Normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza.

La aparición de estos conceptos, junto con la aparición del Informe Warnock, publicado en 1978, supuso un hito en la evolución del concepto del alumno deficiente al de alumno con necesidades educativas especiales. Como señalan Marchesi, Coll y Palacios (2004) acuñar este término se debe a que las dificultades de aprendizaje tiene un carácter interactivo del alumnado con su contexto de enseñanza-aprendizaje, que estas son relativas y cambiantes, que las necesidades educativas especiales forman un continuo desde las leves hasta las graves y desde las temporales a las permanentes, la evaluación va destinada a conocer la competencia curricular del sujeto y señalar sus necesidades educativas y, por supuesto, obliga a la escuela a dar respuesta a la diversidad de sus alumnos y a dotarse de recursos para la diversidad, donde entra en juego el papel del maestro o la maestra especialista de Pedagogía Terapéutica.

Un poco más cerca en el tiempo, ya en época de democracia, nos encontramos la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos que en su artículo 28 expresa que la educación especial deberá contar con el personal interdisciplinario que garantice las diversas atenciones que cada deficiente requiera y que éste deberá poseer, además del título profesional adecuado a su respectiva función, la especialización, experiencia y aptitud necesarias.

Más tarde, se crea la Ley 334/1985, de 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial, en la que se especifica, en su artículo 13, que el mayor refuerzo y apoyo pedagógico se llevará a cabo a través de la especialización del profesor de aula y que, tanto éste como el alumno, contarán con la asistencia técnicopedagógica que se precise dentro de un Programa de Desarrollo Individual. Esta Ley se presenta para superar todas las deficiencias legislativas que venía manifestando el sistema educativo y supuso el gran movimiento de la Integración escolar, donde se cuestiona que todo profesional debe estar preparado para atender al alumnado con necesidades educativas especiales y no ser únicamente el maestro de Educación Especial el encargado de trabajar con éste. Según Puigdemívol (1998) uno de los grandes retos que se planteaba el sistema educativo a partir de esta Ley era el de la atención integrada e integradora a la diversidad, hasta que posteriormente se generalizara a todos los centros con la entrada en vigor de la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. En esencia, esta ley refuerza los principios de normalización e integración, contemplando la idea de que todo el

alumnado debe alcanzar los mismos objetivos, pero con especial atención a los apoyos y adaptaciones que sean necesarias para el alumnado con necesidades educativas especiales. Tanto para las etapas de Educación Infantil y Primaria como de Secundaria se establece en esta ley que una de las medidas para atender a la diversidad, sea el refuerzo pedagógico, tarea propia del maestro o la maestra especialista en pedagogía terapéutica. Destaca que las aulas de apoyo a la integración, como recurso integrado y ubicado en los centros ordinarios, contarán con la figura del profesor de apoyo especialista en Educación Especial.

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de la Educación (LOE), en su Título II que hace referencia a la Equidad en la Educación se hace alusión expresa a que las administraciones educativas garantizarán entre otros beneficios, la disposición de medios y recursos, profesores y profesionales especializados para atender a la diversidad del alumnado. La última Ley educativa, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que modifica a la anterior, sigue las mismas bases y no establece cambios significativos con respecto a los profesionales de Pedagogía Terapéutica. Sus cambios con respecto a la LOE, hacen referencia a nomenclatura y medidas de atención a la diversidad del alumnado.

Todo este recorrido normativo nos permite concluir que la educación inclusiva es la única posible en un contexto de globalización, de apertura mundial, de diversidad de diversidades, pero encontramos quizá un vacío legal con respecto a la labor del maestro especialista en pedagogía terapéutica, lo que derivará en el difuso campo de actuación que este lleva a cabo y que veremos en el siguiente apartado. En esta dirección compartimos la cita de Escarbajal et al. (2012) con la que nos gustaría cerrar este apartado.

Dada la situación de diversidad en la sociedad, apostamos por la educación inclusiva, porque supone una filosofía de actuación que sobrepasa el marco de lo educativo y hace hincapié en la construcción de políticas no segregadoras, evitando procesos de exclusión y apostando por la inclusión de todos los ciudadanos. Estamos convencidos de que la inclusión es un proceso de reestructuración escolar, un proceso de cambio que lleva su tiempo y que España tiene una responsabilidad inclusiva histórica que debe solucionar. (p. 136)

3. EL PERFIL DEL PROFESIONAL DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA

El maestro o la maestra especialista en pedagogía terapéutica, en adelante PT, a grandes rasgos dedica su labor a la prevención de las necesidades específicas de apoyo educativo. Los límites de actuación de este profesional pueden llegar a ser difusos, si nos centramos en esta línea. Si partimos de la idea que una educación inclusiva nace con la concepción de que todo el profesorado debe atender a la diversidad, el papel de este profesional puede quedar en el aire. El concepto de

inclusión tiene que verse como una reforma que apoya a la diversidad como señala la UNESCO (2005):

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender" (p. 14)

Es necesario replantear la educación actual donde se observa que no se favorece la inclusión ya que nos encontramos, por un lado, la especialización docente para la atención de la diversidad, y por otro, la formación de grupos homogéneos en la enseñanza, donde se excluye al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Giné, Duran, Font y Miquel, 2009). De ahí que los especialistas de Educación Especial consideran que aún falta mucha formación en materia de atención a la diversidad por parte de los tutores (Lledó y Arnáiz, 2010). Se hace cada vez más necesario avanzar en la inclusión educativa, a través de la participación activa de todo el alumnado y de las familias en el centro (Moriña, 2008, citado en Escarbajal et al., 2012), ya que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo necesita diferentes atenciones, sobre todo en habilidades específicas, que son difíciles de trabajar en el aula ordinaria, de ahí que las actuaciones que lleva a cabo el maestro o maestra de PT se realicen fuera de ésta. ¿Podríamos decir que esto es en la realidad una práctica inclusiva? En este sentido, Salas (2016) afirma muy acertadamente que:

La importancia de los PT en la escuela actual, en la que, si realmente creemos en lo que se proclama como filosofía educativa predominante, la integración y la inclusión, se convierten en colaboradores necesarios para los profesores de aula y tutores. En este sentido, los PT deben ser maestros cuya formación complementaria abarque una serie de conocimientos y estrategias que le permitan colaborar con los docentes en las distintas etapas educativas para facilitar el logro de objetivos educativos de todos y cada uno de los alumnos de un aula. (p. 8)

En base a esta idea, Gisbert y Giné (2012) aseguran que ajustar una respuesta inclusiva pasa necesariamente por aceptar la evolución del modelo del déficit al modelo interactivo que implica conocer muy bien cuáles son las habilidades, conocimientos e intereses del alumnado, el currículo escolar con el que trabajamos y crear unas condiciones de aula que superen la desigualdad y enriquezcan la diversidad. Además, generar inclusión depende de intensificar y diversificar la labor pedagógica, la implicación personal y moral de todos los agentes educativos, así como la responsabilidad inherente, en este ámbito, a los docentes (Escudero 1999, citado en Gisbert y Giné, 2012). Al respecto, Ainscow (1994) declara firmemente que el problema no es del alumnado, sino que la intervención debe realizarse en la situación educativa que deriva de la necesidad, y destaca que el fin de la educación especial es la de cambiar la educación general a la situación particular y que, por tanto, las necesidades educativas no son inherentes al alumnado, sino al contexto donde se desarrollan.

En consonancia con los cambios educativos que se estaban promoviendo desde la Educación Especial, el enfoque formativo del profesional de Educación Especial se reformulaba como un espacio de actuación conjunta entre todos los profesionales de la educación, lo que evidenciaba la “contradicción de unos planes formativos que abocan desde su inicio a la desintegración de los profesionales de la educación especial.” (Parrilla, 1997, p. 46) separando en la formación inicial al maestro generalista del maestro de educación especial, entendiendo que la diversidad es solamente cosa del especialista. De este modo el diálogo conjunto entre tutor y especialista PT se fractura, pero afortunadamente la realidad educativa es muy distinta y entre las funciones del PT se encuentra la coordinación con los demás componentes de la institución escolar.

Las funciones del PT han ido evolucionando desde situaciones individuales y deficitarias hasta enfoques basados en la escuela inclusiva y desde posturas terapéuticas a posturas curriculares (Puigdelívol, 1998). Las funciones contempladas en la Resolución de 3 de septiembre de 2003 para la Región de Murcia son: la docencia directa para el desarrollo del currículo del alumnado con necesidades educativas especiales; el asesoramiento y colaboración con el profesorado cuando la especificidad de los contenidos u otras circunstancias así lo aconsejen; colaborar en la prevención, detección y valoración de los problemas de aprendizaje; y la planificación y el desarrollo de las adaptaciones curriculares. También se ocupa de las adaptaciones de materiales de cada alumno objeto de intervención, la elaboración y seguimiento de adaptaciones curriculares junto con el tutor, la organización espacial y temporal de las intervenciones, coordinarse con las familias en las actuaciones, la colaboración en la detección y valoración de las dificultades y, por supuesto, la cumplimentación de documentos e informes, entre otras muchas funciones propias de cualquier docente dentro de un centro escolar (Salas, 2016).

En esta ocasión, para concluir este apartado nos remitimos a una cita textual de Salas (2016) en la que se justifica acertadamente que toda intervención del PT debería llevarse a cabo dentro del aula:

Si partimos y nos creemos que todos los alumnos tienen los mismos derechos (y deberes) en relación con una educación que les permita avanzar y participar en igualdad de condiciones que el resto; que todos los alumnos pueden tener en un momento dado necesidades especiales de apoyo y ayuda; y que todos los alumnos pueden aprender con y junto a sus compañeros, podemos llegar fácilmente a la conclusión de que, por un lado, carece de sentido trabajar con los niños fuera de las aulas (como se hace tan frecuentemente) y de que, por otro, un especialista en el trabajo con alumnos que presenten dificultades de diverso tipo es imprescindible. Y ese especialista es el PT. (p. 10)

4. MODALIDADES DE INTERVENCIÓN

La necesidad del especialista de PT y las funciones que desempeña en la escolarización de los estudiantes con necesidades educativas especiales ha quedado puesto de manifiesto en apartados anteriores. El tacto, la mirada, la capacidad de liderazgo, de coordinación, paciencia, constancia, son algunas de las fortalezas que ha de mostrar el maestro de PT en la labor educativa que desarrolla con el alumnado de necesidades educativas especiales.

Si bien es cierto que estas cualidades definen el carácter de la intervención del PT e incrementan las garantías de enganche escolar de los estudiantes con necesidades educativas especiales, también lo es que la intervención que desarrolla el profesional de pedagogía terapéutica está estrechamente ligada a su perfil profesional y a su campo de actuación, es decir, sus funciones y competencias se encuentran delimitadas en parte por los espacios de desarrollo profesional en los que ejerce sus funciones y competencias.

Atendiendo a diversas lecturas, el ámbito de trabajo del PT se dan en cuatro espacios diferenciados, dentro y fuera del aula, en aulas abiertas dentro de los centros ordinarios y en centros de educación especial, de los cuales esta última intervención se alejan de la perspectiva de una escuela inclusiva (Arnáiz e Illán, 1996; López Melero, 2001, 2008; Muntaner, 2002, 2013; Parrilla, 1992, 1996; Puigdemívol, 1993, 1998; Porras Vallejo, 1998; Arnaiz, 2012; García, Gallego y Cotrina, 2014; Salas, 2016). Así pues, coincidimos con García, Gallego y Cotrina (2014) cuando afirman que, la reflexión sobre los modelos de intervención del TP y como éste efectúa el apoyo en el centro ordinario, es esencial para favorecer una educación inclusiva, ya que en la actualidad, sigue existiendo cierta disparidad de opiniones sobre la necesidad o no de intervenir dentro o fuera del aula ordinaria con el alumnado con necesidades específicas, a pesar de las numerosas ventajas que se atribuyen a este apoyo en el aula ordinaria.

Dado que las posibilidades de intervención depende en gran parte de las modalidades de escolarización, nos gustaría resaltar que, según el artículo 17 del Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de

Murcia, se contemplan las siguientes modalidades en relación con la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales: en centros ordinarios, en aulas abiertas en centros ordinarios, en centros de educación especial o en escolarización combinada y tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración. Todas estas medidas organizativas y metodológicas (Tablas 1 y 2) que van a determinar la modalidad de la intervención del PT en la institución educativa, así como la modalidad en que ha de desarrollarse el apoyo, deben estar especificadas en el Proyecto Educativo de Centro que actúa de marco común que posibilita la cooperación entre los profesores y el profesional de apoyo.

Tabla 1

Modalidades de intervención

CRITERIO	MODALIDADES
A. Según el número de alumnos que reciben apoyo.	<u>Atención Individual</u> : El apoyo se presta a un sólo alumno, dentro o fuera del aula ordinaria
	<u>Atención en pequeño grupo</u> : El apoyo que se presta a varios alumnos a la vez, dentro o fuera, del aula ordinaria.
B. Según el lugar donde se lleva a cabo.	<u>Apoyo dentro del aula ordinaria</u> : Es la más normalizadora y beneficiosa. Favorece la colaboración entre los alumnos.
	<u>Apoyo fuera del aula ordinaria</u> : Permitir seguir el currículo con adaptaciones muy significativas, pero es menos integradora.
C. Según el momento y el contenido del apoyo.	<u>Apoyo previo a la clase</u> : Facilita el seguimiento y la participación en las actividades de E/A.
	<u>Apoyo posterior a la clase</u> : Permite clarificar conceptos y comprobar el grado de adquisición de determinados contenidos.
	<u>Apoyo anterior y posterior a la clase</u> : Es un tipo de apoyo que combina las dos fórmulas anteriores.
	<u>Apoyo simultáneo a la clase</u> : Contenidos con adaptaciones ajustados a sus necesidades. El apoyo puede darse dentro o fuera del aula ordinaria

Información extraída del Centro Nacional de Recursos para La Educación Especial (CNREE, 1989)

Tabla 2

Modelos organizativos de intervención del PT

Lugar	Estrategia	Rasgos
Dentro del aula ordinaria	Trabajo en talleres	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de enseñanza-aprendizaje constructivo y activo. - Gran poder motivador. - Requiere especialización para el diseño, montaje y gestión. - Puede agruparse todo el material de un área en un taller ordenándolo en función de bloques de contenido, centros de interés. - Ventajas: facilita el aprendizaje, refuerza la autoestima, desarrollo de sus habilidades cognitivas y sociales. - Inconvenientes: principio de desorientación del alumnado al tener distinto profesorado, dificultades en el seguimiento del alumnado y coordinación del profesorado.
	Trabajo en grupos flexibles	<ul style="list-style-type: none"> - Puede desarrollarse según el tipo y número de áreas, criterios de homogeneidad y heterogeneidad y, ciclos o niveles en los que se agrupen. - En los grupos homogéneos se tiende a organizar al alumnado por el nivel madurativo, ritmo de aprendizaje, problemas conductuales, etc. - Ventajas: fomenta la cooperación y complementación, facilita la labor del profesorado y aumenta la motivación.
	Trabajo en grupo clase	<ul style="list-style-type: none"> - Se distinguen tres tipos de agrupaciones: grupo grande, grupo pequeño, trabajo individual. - En gran grupo y grupo pequeño se le permite al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo integrarse en el grupo, trabajar de forma cooperativa y asumir responsabilidades. - El trabajo individual permite adaptar el currículo a las necesidades educativas especiales.
En todos los casos, dentro del aula, el PT actúa como un recurso de apoyo en la labor del tutor y actúan en conjunto con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo		
Fuera del aula ordinaria	En el aula específica del PT	<ul style="list-style-type: none"> - Permite trabajar las necesidades específicas que tiene cada alumno o alumna. - Existe una mayor concentración por parte del alumnado en la intervención, sobre todo en las habilidades específicas. - No es una práctica verdaderamente inclusiva. - Evita la participación del alumno o alumna en actividades con su grupo de referencia.

Elaborado a partir de información extraída de Casanova (1993)

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Los especialistas de PT valoran positivamente la integración del alumnado extranjero y fundamentan sus valoraciones en los años de trabajo, aunque los de mayor edad sostienen que este tipo de alumnado plantea mayores dificultades (diferencias culturales, desconocimiento del idioma, escasa colaboración de las familias) que se agravan en ocasiones, debido a la inmediatez y urgencia de la escolarización y a escasa formación de los docentes (Álvarez, Campo, Castro y Álvarez, 2009).

Es significativo que una pequeña parte de la muestra sea partidaria de la educación combinada o de las aulas específicas, medidas que no contribuyen a que se produzca una integración total, y que algunos piensen que el apoyo se ha de administrar fuera de la clase ordinaria. A nuestro modo de ver, estos datos son indicativos de que la inclusión sin más, no basta. Los maestros especialistas detectan necesidades que no se pueden satisfacer en condiciones normales y por eso apuestan por otras formas de escolarización y de apoyo. (Álvarez, Campo, Castro y Álvarez, 2009, 63)

Aunque existe una legislación que determina estas funciones, en la práctica son muy variadas y no siempre contempladas por la propia Administración que, en último término, es quien crea y reglamenta sus funciones y su papel en los centros. No obstante, el replanteamiento de prácticas y costumbres repetidas en pro de una mayor capacidad de innovar y favorecer el desarrollo de las capacidades debe ser una práctica inherente e intrínseca en un sistema escolar inclusivo, junto a la transformación de funciones y cambios de papeles en los/as profesionales que intervienen en esta aula, pues solo de ese modo se evitará el encorsetamiento en formas de proceder rutinarias debe (Biedma. y Moya, 2015).

En esta dirección consideramos que se deben establecer unos límites y protocolos de actuación claros y diferenciados para cada una de las posibles modalidades que se establecen en la institución educativa para los apoyos dentro y fuera del aula ordinaria, favoreciendo en la medida de lo posible el mayor número posible de interacciones con sus compañeros. Para obtener mayor garantía de éxito del funcionamiento de las medidas establecidas, éstas han de ser consensuadas y diseñadas desde actuaciones coordinadas. Se debe romper cuanto antes la brecha que marca un distanciamiento entre ambos profesionales, pues la diferenciación de competencias y especialización no es impedimento para el entendimiento y la complementariedad. Se han de impulsar acciones conjuntas, en beneficio de la totalidad del alumnado del aula.

REFERENCIAS

- AA.VV. (1989): Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Serie Formación. Madrid: MEC
- Ainscow, M. (1994). *Necesidades Especiales en el Aula*. Madrid, España: Narcea.
- Álvarez, E., Campo, M. Á., Castro, M. P., y Álvarez, M. (2009). Visión de los especialistas en pedagogía terapéutica de la integración del alumnado inmigrante. *Aula abierta*, 37(1), 57-66.
- Arnáiz, P. e Illán, N. (1996). La evolución histórica de la Educación Especial, Antecedentes y situación actual. En N. Illán y otros. *Didáctica y Organización de la Educación Especial*. (pp.13-45). Málaga, España: Aljibe.
- Barroso, G y Arenas, M. (2016). Pedagogía terapéutica dentro del aula. *Padres y Maestros*, 365, 49-54.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista Educación*, 347, 33-54.
- Biedma, P. E. y Moya, A. (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una escuela inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 153-170.
- Casanova, M. A. (1993). *Educación Especial: hacia la integración*. Madrid, España: Escuela Española.
- Escarbajal, A., Mirete, A., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N., Y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 135-144.
- Escudero, J. M. (1999) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, España: Síntesis.
- Galofre, R., Lizán, N., Ferrer, R. G., & Cejudo, N. L. (2005). *Una escuela para todos: la integración educativa veinte años después* (Vol. 2). Ediciones de la Torre.
- García, M., Gallego, C. y Cotrina, M. J. (2014). Movilizando sistemas de apoyo inclusivos a través de Grupos de Apoyo Mutuo. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 46-62.
- Giné, C., Duran, D., Font, J. y Miquel, E. (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona, España: Horsori editorial, S. L.
- Gisbert, D. y Giné, C. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Edetania*, 31-44.
- Hernández Prados, M.A. (2014) RESEÑA Calderón Almendros y S. Habegger Lardoeyt (2012) *Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una*

escuela excluyente. Granada, Octaedro. *Edetania, Estudios y propuestas socio-educativas*, n.º 46, diciembre 2014, 239-241. Recuperado de: <http://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/issue/view/7>

- Lledó, A. y Arnáiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.
- López, M. (2001). Cortando amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. En J.J. Bueno, T. Núñez, T. y A. Iglesias, *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. (pp. 63-95). A Coruña: Universidade da Coruña.
- López, M. (2008). Ética y escuela pública: ¿es posible una escuela sin exclusiones? En J. Ipland, M. Córdoba, A. Moya y otros. *La atención a la diversidad: diferentes miradas*. (pp. 13-55). Huelva, España: Hergué.
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (2004). *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (vol. 3). Madrid, España: Alianza.
- Moriña, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 521-538.
- Muntaner, J.J. (2002). Un modelo de apoyo para una escuela de la diversidad. En R. Marchena y Martín. *De la integración a una educación para todos*. (pp. 17-38). CEPE: Madrid.
- Muntaner, J.J. (2013). Caminando hacia la educación inclusiva. *I Congreso Internacional sobre intervención social y educativa en grupos vulnerables*. Almería: Universidad de Almería.
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar. Investigación y formación*. Madrid, España: Ediciones Pedagógicas.
- Parrilla, A. (1995). «La Formación de los Profesores de Apoyo: Cuestiones a debatir». Ponencia presentada a la *XII Reunión Científica Anual de AEDES*. Murcia: noviembre de 1995.
- Parrilla, A. (1996): *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao, España: Mensajero.
- Parrilla, A. (1997). La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo. *Educar*, 21, 39-65.
- Porras, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla, España: Publicaciones M.C.E.P.
- Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona, España: Graó.

Puigdemívol, I. (1998). *La Educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona, España: Graó.

Salas Labayen, M. (2016). Reflexiones en torno a los maestros de pedagogía terapéutica. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 0(365), 6-11. doi:<https://doi.org/10.14422/pym.i365.y2016.001>

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Acces to education for All*. Paris: UNESCO.