

El desempeño docente del profesorado de pedagogía terapéutica en la escuela inclusiva

Raquel Heredia Latorre

Máster en Calidad
y Mejora de la Educación



MÁSTERES
DE LA UAM
2017 - 2018

Facultad de Formación
de Profesorado y Educación



MÁSTER EN CALIDAD Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN

“EL DESEMPEÑO DOCENTE DEL PROFESORADO DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA EN LA ESCUELA INCLUSIVA”

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación.

Raquel Heredia Latorre

Septiembre de 2018

RESUMEN

El Profesor de Pedagogía Terapéutica se presenta como un profesional especializado que atiende a alumnos con necesidades educativas especiales en grupos y espacios diferenciados. Esta visión reduccionista condiciona la práctica docente de este profesional que, bajo un enfoque de apoyo comunitario, favorece el desarrollo de acciones y provee de recursos al centro. El principal objetivo de esta investigación es explorar el desempeño docente del profesor de pedagogía terapéutica en los centros educativos, incidiendo en los factores que favorecen el desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Esta exploración se realizará a través de un estudio de casos múltiples de tipo instrumental. Los casos serán tres centros de la Comunidad de Madrid en los que exista un estructura de apoyo educativo que dé respuesta la diversidad del alumnado. Para ello, se utilizará el análisis documental, la observación directa no participante, las entrevistas focalizadas y las historias de vida como técnicas de recogida de la información. Se espera genera conocimiento que contribuya al campo de estudio de la atención la diversidad en entornos inclusivos.

Palabras clave: profesor de Pedagogía Terapéutica, apoyo educativo, atención a la diversidad, enfoque comunitario.

ABSTRACT

The Professor of Therapeutic Pedagogy is presented as a specialized professional who caters to students with special educational needs in differentiated groups and settings. This reductionist vision conditions the teaching performance of this professional who, with a focus on community support, favors the development of actions and provides resources to the center. The main objective of this research is to explore the performance of the teacher of therapeutic pedagogy in educational centers, focusing on the factors that favor the development of inclusive educational practices. This exploration will be carried out through a study of multiple instrumental cases. The case studies will consist of three centers of the Community of Madrid where there is an educational support structure that responds to the diversity of the students. For this purpose, documentary analysis, non-participant direct observation, focused interviews

and life stories will serve as information collection techniques. It is expected to generate knowledge that contributes to the field of study of attention to diversity in inclusive environments.

Key words: Professor of Therapeutic Pedagogy, educational support, attention to diversity, community approach.

CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	4
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	6
2.1. La educación inclusiva como respuesta a la diversidad del alumnado	6
2.2. El apoyo educativo interno en la escuela inclusiva	9
2.2.1. Las funciones del profesor de pedagogía terapéutica y la organización de su práctica docente.....	11
2.2.2. El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria.....	15
2.3. Las políticas de apoyo y refuerzo educativo	17
2.3.1. La educación inclusiva en el contexto europeo	17
2.3.2. La educación inclusiva en el ámbito estatal	18
2.3.3. La Educación Inclusiva en el ámbito de la Comunidad de Madrid	20
3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	23
3.1. Objetivos de la investigación	23
3.1.1. Objetivo General.....	23
3.1.2. Objetivos Específicos.	23
3.2. Enfoque metodológico de la investigación	23
3.3. Desarrollo de la investigación	24
3.3.1. Población y muestra de la investigación.....	24
3.3.2. Instrumentos de recogida de la información y Trabajo de campo	25
3.3.3. Análisis de la información	28
4. IMPACTO PREVISTO	29
5. PLAN DE TRABAJO	30
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	31

1.INTRODUCCIÓN

El camino hacia una escuela inclusiva que garantice el derecho a la Educación de todos sus alumnos en igualdad de oportunidades, es uno de los grandes retos de las sociedades democráticas. Para garantizar dicho proceso, es importante promover actuaciones que impliquen un cambio estructural en la forma de diseñar y ejecutar las medidas de apoyo educativo interno en los centros. Éstas se desarrollan bajo un enfoque diferenciador que centra sus actuaciones en función de las dificultades individuales de los alumnos. El modelo social de atención a la diversidad del alumnado (Barton, 1998, Shalock y Verdugo 2007), apuesta por la eliminación de las “barreras de aprendizaje y participación” (Booth y Ainscow, 2011 y Echeita, 2006) como punto de apoyo para atender a la diversidad del alumnado.

La UNESCO (2007), define la inclusión educativa como un proceso que responde a la diversidad los alumnos a través de prácticas en las escuelas, las culturas y las comunidades reduciendo así la exclusión dentro de la Educación. Organizar estructuras de apoyo educativo desde un enfoque individual, aborda la atención a las necesidades educativas de los alumnos de forma periférica a través de apoyo educativos dados y recibidos por una sector de la Comunidad Educativa (Gallego, 2011).

La comunidad internacional ha emprendido acciones encaminadas a garantizar el derecho a la educación de todos los alumnos, especialmente de aquellos sujetos en situación o riesgo de exclusión social. De igual forma, el Sistema Educativo Español asume este compromiso y se encamina hacia la construcción de escuelas inclusivas. No obstante, este camino no siempre se ha desarrollado bajo los principios teóricos expuestos. La prácticas educativas reguladas por la legislación actual establecen medidas de apoyo educativo en base a una estructura “balcanizada”, en las que las prácticas educativas se desarrollan en espacios y con figuras diferenciadas. (Sandoval, Simón y Echeita, 2012).

Bajo este marco contextual el profesor de pedagogía terapéutica desarrolla sus funciones profesionales de acuerdo con la Resolución de 15 de Junio de 1989, en cinco ámbitos de actuación: con el profesor -tutor, con los alumnos, con el equipo docente de curso, con el claustro de profesores, con los servicios de apoyo psicopedagógico y con las

familias. No obstante, en función de las características de centro y de la cultura inclusiva existente, su figura se configura hacia una modalidad de apoyo u otra.

La perspectiva comunitaria incide en la necesidad de romper con la visión tecnológica del apoyo para crear culturas y redes colaborativas en los centros educativos y en sus contextos más próximos (Gallego 2011). De esta forma, la comunidad se presenta desde un perspectiva ecológica que reconoce la diferencia y participa en sus propios procesos de cambio hacia sociedades plurales y democráticas. Este enfoque ofrece una visión más amplia del apoyo educativo, otorgando a las redes de ayuda mutua entre los diferentes agentes educativos valor como mecanismos de atención a la diversidad. El rol del profesor de Pedagogía Terapéutica adquiere un nuevo significado como profesional y se convierte en un “especialista en métodos y recursos” (Sandoval, Simón y Echeita, 2012).

La Comunidad de Madrid en el ejercicio de sus competencias en materia de educación, establece un marco normativo que pretende dar respuesta a la diversidad del alumnado. Éste, se desarrolla bajo una estructura vertical que discurre desde la aplicación de medidas ordinarias dirigidas a la totalidad del alumnado, hasta la implementación de medidas extraordinarias dirigidas al alumnado considerado con necesidades específicas de atención educativa. En dicho contexto, el profesor de Pedagogía Terapéutica apoya al alumnado de necesidades educativas especiales en base a las denominaciones diagnósticas establecidas, de las que dependen la previsión de recursos humanos y materiales.

El desarrollo de esta investigación tiene como objeto de estudio el análisis de la figura de Profesor de Pedagogía Terapéutica de la Comunidad de Madrid y su relación con las medidas de atención a la diversidad establecidas en los centros educativos. Para dar cumplimiento a este fin, se realizará a un estudio inminentemente cualitativo siguiendo el método de casos múltiples. La investigación tendrá un carácter instrumental en el que se utilizarán el análisis documental, la observación directa no participante, las entrevistas focalizadas y las historias de vida como técnicas de recogida de la información. Las entrevistas focalizadas irán dirigidas a los docentes que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. De igual forma, los estudiantes aportarán su voz a través de la participación de las historias de vida. De esta forma, se intentará profundizar en el análisis del desempeño docente de este profesional educativo a través de las experiencias de los protagonistas del proceso.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 La educación inclusiva como respuesta a la diversidad del alumnado.

La diversidad es algo inherente al ser humano y, por tanto, se halla inmersa en el universo educativo. Forma parte de nuestra propia naturaleza de forma legítima y habitual (Cardona, 2006). Cada persona posee características individuales que interactúan en un contexto social determinado. Fruto de este proceso se configuran subjetividades que conducen a diferentes intereses, expectativas y proyectos de vida.

No obstante el “Dilema de la Diferencia” (Minow 1990) ha hecho que la educación haya reaccionado ante la diversidad humana intentando reducir los efectos de la misma, basándose en distintas estructuras y reformas organizativas (Parilla, 2002). Éstas, tradicionalmente, se han entendido desde una óptica reduccionista que ha causado un intento de ordenación y tratamiento diferenciado de la misma (Fernández Enguita, 1998; Gimeno, 2000).

La perspectiva individual (Fulcher, 1989) o esencialista (Riddell, 1996) ha sido objeto de crítica desde diferentes ámbitos como el de la sociología de la discapacidad (Barton, 1998), el de la psicología (Shalock y Verdugo 2007) o en el de la educación (Booth y Ainscow, 2011 y Echeita, 2006). Bajo este paradigma que apuesta por la resignificación del concepto de atención a la diversidad, se establece un cambio hacia un enfoque basado en la superación de las “barreras de aprendizaje y participación” (Booth y Ainscow 2011). Éstas suponen el punto de apoyo para atender a la diversidad del alumnado ya que forman parte de los condicionantes sociales o escolares que obstaculizan el aprendizaje.

Esta reconceptualización, se ha ido configurando a lo largo de las diferentes etapas o fases en las que, transcurren las formas de concebir y dar respuesta a la diversidad del alumnado. Éstas se recogen en Parrilla (2002) a partir del trabajo realizado por Fernández Enguita (1998): a) Etapa de Exclusión: La negación del derecho a la Educación, b) Etapa de Segregación: El reconocimiento del derecho a la Educación diferenciada según grupos, c) Las reformas Integradoras de carácter asimilacionista y d) Las reformas Inclusivas.

El camino hacia la Educación Inclusiva como base de una sociedad democrática y como derecho fundamental de las personas (Ainscow y Echeita, 2011); no está exento de obstáculos. No obstante, desde los años 50 existe un compromiso internacional para dar cumplimiento a este propósito: *La Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948)*; establece el derecho al acceso en igualdad de oportunidades para todas las personas sin importar su condición. Posteriormente, en los años 60, bajo el principio de normalización educativa, surge el *Informe Warnock (1978)*. En él se introduce el concepto de Necesidades Educativas Especiales desde un punto de vista interactivo, en el que su identificación nos permite optimizar los factores socio-ambientales y personales para ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En 1990, *La Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, en Jomtien (Tailandia)* establece como objetivo satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos. En este marco surge el compromiso internacional para elaborar políticas y estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de educación básica. En 1994, con *la Declaración de Salamanca*, se ratifica el camino iniciado hacia un compromiso común para “defender el enfoque de escolarización integradora y apoyar los programas de enseñanza que faciliten la educación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales” (Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, 1994, p.10). Por otro lado, en dicha declaración, se insta a los gobiernos participantes a desarrollar políticas educativas que den cumplimiento a este fin.

Posteriormente en el *Marco de Acción de Dakar (2000)*, se reafirma el compromiso establecido en la Conferencia de Jomtien y se evalúan los objetivos y estrategias establecidas para el año 2000. Se incide en la idea de mejorar la calidad y la equidad de la Educación para Todos, superando las acciones emprendidas centradas en la universalización del acceso a la educación. Este proceso de cambio de una escuela integradora a una inclusiva se ve reforzado en la *Conferencia Internacional: “La Educación Inclusiva, vía para favorecer la cohesión social”*, celebrada en 2010 en Madrid. En ella se presta atención a los avances y retos pendientes para alcanzar los objetivos de calidad, equidad, inclusión, respeto a la diversidad y participación real de todas las personas en la sociedad. Entre las propuestas recogidas cabe destacar la declaración de la Educación inclusiva como beneficio y modo efectivo para vivir y trabajar en una sociedad plural. (Cassanova, 2017). *En la Observación General número 4*

(2016) *sobre el derecho a la Educación Inclusiva*, elaborada por el comité sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad, se reconocen las diferencias entre exclusión, segregación, integración e inclusión, destacando que la inclusión implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios estructurales.

En este marco de actuación el camino hacia la Educación Inclusiva es un hecho. La UNESCO (2007), define la inclusión educativa como un proceso que responde a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas en las escuelas, las culturas y las comunidades reduciendo así la exclusión dentro de la Educación. Todo ello implica, cambios estructurales, conceptuales y organizativos que proporcionen una visión común que otorgue a los sistemas educativos la responsabilidad de educar a todos los niños, dotándoles de las mismas oportunidades de calidad y gratuidad.

Echeita y Ainscow (2011), realizan una aproximación al concepto con el fin de acabar con la confusa proliferación de términos. Ésta se basa en los siguientes principios:

- *La inclusión es un proceso.* Se concibe como una búsqueda para mejorar la respuesta a la diversidad del alumnado, entendiendo la diferencia como algo positivo y enriquecedor con lo que tenemos que aprender a convivir.
- *La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.* Entendiendo presencia (lugares comunes) y participación (voz y calidad de enseñanza) como dos variables interdependientes que garantizan el éxito educativo.
- *La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras.* En este caso las barreras se presentan como un concepto nuclear relativo a aquello que impide el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, el de la educación.
- *La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.* Desde esta perspectiva la responsabilidad es compartida y, asegurar el derecho a la educación de estos grupos, cobra especial relevancia.

De igual forma, Escribano y Martínez (2013) recogen el análisis realizado por Parrilla (2002) y añaden el modelo de calidad de vida desarrollado por Schalock y Verdugo (2007) para realizar un análisis de los modelos teóricos que sustenta el concepto de Educación Inclusiva. Éstos son:

- *Modelo Ético de los Derechos Humanos*: Este modelo supone una nueva ética enmarcada en un contexto más amplio y universal en el que la inclusión se plantea como un derecho humano.

- *Modelo Social e inclusión*: Surge como respuesta a la influencia social que lleva a crear identidades discapacitadas en un contexto social que legitima una versión reduccionista y negativa de las diferencias.

- *Modelo Organizativo*: Se basa en la convicción de que las dificultades de aprendizaje están relacionadas con los estilos de organización de las escuelas, con su estructura y con la respuesta a la diversidad que se desarrolla.

- *Modelos Comunitarios*: Estos modelos inciden en la capacidad de la comunidad educativa para generar respuestas inclusivas a través de la autoayuda y las redes sociales de apoyo.

- *Modelo Emancipatorio y Participativo*: se trata de un nuevo modelo de investigación basado en las relaciones de igualdad y participación, en el que se incluyen las voces de las personas discriminadas o excluidas.

- *Modelo de calidad de vida*: se basa en los planteamientos establecidos por Schalock y Verdugo (2007), relativos al cambio escolar que implica la inclusión en relación con el bienestar emocional, físico, material, la autodeterminación, la inclusión social y los derechos.

Bajo este marco conceptual en el que la Educación Inclusiva se perfila como un derecho en el que las barreras contextuales limitan o posibilitan las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, el camino hacia una “escuela para todos” requiere cambios estructurales que garanticen una educación de calidad y con equidad en las condiciones.

2.2 El apoyo educativo interno en la escuela inclusiva.

El cambio hacia un paradigma de escuela inclusiva requiere modificaciones en la forma de estructurar y dar sentido al valor de la Comunidad Educativa para generar respuestas inclusivas que garanticen el bienestar, la participación y el reconocimiento de

todos los alumnos. Son muchos los factores a considerar en este proceso, no obstante este diseño de investigación se centra en las medidas y modelos de apoyo educativo interno establecidos en las escuelas ordinarias y su relación con el desempeño docente del profesorado de Pedagogía Terapéutica.

El apoyo puede clasificarse desde diferentes perspectivas, pero en este caso se analizarán los apoyos internos que podemos considerar en los centros ordinarios. Éste se entiende como “la respuesta desde el propio centro a sus necesidades educativas, contando para ello con los elementos materiales, estructuras organizativas y elementos personales necesarios”. (Moya, 2002, p. 13).

La puesta en práctica del apoyo interno se define bajo diferentes modelos. Parrilla (1996), establece cuatro modalidades en las que refleja posturas diversas. Éstas van desde el *Apoyo Terapéutico* caracterizado por una actuación centrada en las dificultades o necesidades del niño en la que el apoyo estará dirigido por un especialista o experto, el *Apoyo colaborativo individual* centrado en el modelo de déficit desde una perspectiva de responsabilidad compartida y coordinada entre profesionales, el *Apoyo de consulta/ recursos* como estrategia que se inicia en el reconocimiento de factores escolares y sociales visionados desde una óptica especializada que asesora a demandas relacionadas con estrategias educativas de atender a la diversidad, hasta concluir con el modelo de *apoyo Curricular* centrado en un contexto que define las líneas de sus propias actuaciones y apoyos, en un marco de colaboración conjunta entre los profesionales dentro del aula ordinaria.

Autores como Sandoval, Simón y Echeita (2012), consideran que la modalidad de apoyo más extendida entre los centros escolares de nuestro sistema educativo responde a una visión restrictiva y focalizada en la que los apoyos se organizan de forma “balcanizada” a través de espacios y figuras profesionales diferenciadas.

Gallego (2011), coincide en cuestionar el modelo de apoyo individual, el cuál describe como un proyecto educativo que tiene como objetivo paliar las necesidades de los colectivos en desventaja educativa y social de forma periférica. Bajo esta dinámica el apoyo es dado y recibido por una parte de la Comunidad Educativa, los profesionales especializados y los alumnos diagnosticados.

Bajo este marco conceptual se sitúa la figura del maestro de Pedagogía Terapéutica como agente de apoyo interno en los centros educativos ordinarios, que

responde a las demandas organizativas y normativas establecidas en el sistema educativo actual para ejercer su labor docente.

2.2.1 Las funciones del profesor de pedagogía terapéutica y la organización de su práctica docente.

Existen muchos profesionales que realizan apoyo interno en el centro (Profesor de área o tutor, el departamento de Orientación, El profesor de Pedagogía Terapéutica y profesor de Audición y Lenguaje, integrador social, personal no docente...). No obstante, el diseño de esta investigación se centra en el papel de profesional de Pedagogía terapéutica el marco de una escuela inclusiva. Este perfil profesional se define y se crea a partir del RD 334/1985 *de Ordenación de la Educación Especial*, Capítulo III, artículo 14:

“Las tareas de refuerzo pedagógico serán desarrolladas por Maestros en posesión de las titulaciones reconocidas por el Ministerio de Educación y Ciencia en el campo de la Educación Especial, quienes cuando actúen como profesores de apoyo a la integración, constituirán un nexo de unión entre los profesionales que realicen las tareas de valoración y orientación y el centro en el que el niño que atienda se halle escolarizado”.

El papel del profesor de apoyo se ha ido transformado en función de las demandas educativas existentes. Inicialmente estuvo ligado a las aulas de Educación Especial en los que desempeñaban su función a tiempo completo. (Esta función se continúa perpetuando en los centros específicos en los que actúan como tutores en aulas con alumnos de necesidades de apoyo extenso). Con la introducción de las reformas integradoras, estas aulas se fueron transformando en aulas de apoyo a la integración que compartían metas comunes con el aula ordinaria. En la actualidad, los modelos inclusivos apuestan por modalidades de apoyo colaborativo que favorezcan la plena inclusión de estos alumnos en el aula ordinaria y en las actividades cotidianas del centro educativo. Ante esta demanda, el profesor de Pedagogía Terapéutica desempeña su labor docente en un camino que oscila entre las medidas integradoras y las medidas inclusivas.

Atendiendo a la normativa existente las funciones del Profesor de Pedagogía Terapéutica se regulan a través de la *Resolución de 15 de junio de 1989 de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se establecen las orientaciones a seguir en el proceso de transformación de las unidades de educación especial en centros ordinarios de EGB*. En este marco legislativo, el profesor de esta especialidad forma parte de la plantilla del centro, actúa de acuerdo al Proyecto Educativo pero no tiene responsabilidad directa con ningún grupo. De igual forma, desarrolla sus funciones en torno a diferentes ámbitos de actuación:

- *Con el profesor-tutor*, colabora en la identificación de las NEE, en la elaboración conjunta de las adaptaciones curriculares, en la orientación en las adaptaciones metodológicas y organizativas del aula, en la elaboración de materiales específicos, en la relación con los servicios psicopedagógicos y en las decisiones relativas a la evaluación y promoción de los alumnos.

- *Con los alumnos*, realiza atención directa vinculada al desarrollo del currículum escolar de forma individual o en pequeño grupo, tanto dentro como fuera del aula (ajustándose al entorno más normalizado e integrador posible).

- *Con el ciclo*, participa en decisiones que afecten a la metodología y organización para prevenir dificultades y con el *claustro* puede proponer medidas que faciliten la unificación de criterios de actuación.

- *Con el servicio de Apoyo Psicopedagógico y de Orientación Educativa*, facilita la relación del tutor con estos servicios.

- *Con los padres*, colabora con el tutor para proporcionar información sobre los acontecimientos más relevantes de la vida del alumno.

No obstante y a pesar de existir una normativa que perfila la labor docente de este profesional, la puesta en práctica de sus funciones así como el modelo o enfoque que adopta, varía en función del contexto y la cultura inclusiva existente en el centro educativo. La percepción del perfil profesional de este profesorado no siempre es clara ni está reconocida por parte de la Comunidad Educativa. Esta normativa, a pesar de no haberse renovado a nivel estatal desde el año 1989, sostiene una perspectiva colaborativa en la que el profesor de Pedagogía terapéutica actúa como nexo de unión entre los diferentes agentes educativos en la atención a la diversidad del alumnado. No obstante, el

estudio realizado por Moya (2000) en la provincia de Huelva sobre el profesor de apoyo a la integración, refiere en sus resultados que los profesores clasifican sus funciones en torno a la normativa existentes atendiendo a: a) la atención individualizada en pequeño grupo dentro o fuera del aula (50,4%); b) Elaboración de Programas Generales, adaptados o de desarrollo individual (21,2%); c) Elaboración de material didáctico (13,9%); d) Colaboración con el tutor en la elaboración de las adaptaciones curriculares necesarias para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (7,3%); d) Seguimiento de los programas individuales (2,2%); e) Orientación a los maestros/as (0,7%); f) Colaboración con el tutor en la orientación a padres y madres (0,7%). Ante esta perspectiva, se observa una falta de colaboración y coordinación entre los profesionales que atienden al alumnado con necesidades de apoyo educativo. Ésta repercute en el trabajo del Profesor de Pedagogía Terapéutica, en el alumnado y en la idea de aislamiento profesional que este profesional percibe en el ejercicio de su desempeño docente. (Sandoval, Simón y Echeita, 2012)

Para situar el trabajo del Profesor de Pedagogía Terapéutica en su práctica diaria, Moya (2002) nos remite a algunas cuestiones fundamentales: ¿cuándo apoyar?, ¿antes, durante, después?, ¿cómo apoyar?, ¿de forma individual o en grupo?, ¿dónde realizar el apoyo?, ¿dentro o fuera del aula ordinaria?

Si incidimos en las dos primeras cuestiones: ¿cuándo apoyar?, ¿antes, durante, después?; Moya (2002) señala tres momentos: apoyo previo a la realización de los aprendizajes, apoyo simultáneo realizado al mismo tiempo que las clases ordinarias y el apoyo posterior una vez finalizado las clases ordinarias. Refiriendo a las siguientes cuestiones ¿cómo apoyar?, ¿de forma individual o en grupo?, las respuestas varían en función de las características y las necesidades de los alumnos y su contextos. Estos pueden ser: gran grupo, pequeño grupo e individual. Cardona (2006), refiere esta estrategia como la forma más común de tratar las diferencias. Ésta a su vez, es foco de debate y disputa en función de los criterios de homogeneidad y heterogeneidad establecidos.

Atendiendo a la pregunta ¿dónde apoyar, dentro fuera del aula?, Moya, en investigaciones posteriores, hace alusión a las aportaciones realizadas por Huguet (2006) en relación a los cambios que el apoyo dentro del aula provoca en: a) la propia aula (cambios metodológicos, colaboración, planificación conjunta y prevención y detección de dificultades); b) desde el punto de vista institucional (aprendizaje entre iguales, mayor

interacción y apoyo entre profesores, colaboración y coordinación, impulso de la innovación y la mejora en las aulas), y c) desde el punto de vista del alumnado (favorece la inclusión, la autonomía y el aprendizaje entre entornos ordinarios, mayor co-responsabilidad entre profesionales y mayor conocimiento compartido). Bajo esta fundamentación teórica, Moya y Biedma (2015) realiza una investigación en cinco centros educativos de Infantil y Primaria de Huelva capital para conocer el trabajo de los profesionales de apoyo dentro del aula ordinaria. Los resultados obtenidos revelan que a pesar de que la normativa insta a que la intervención directa se realice en contextos lo más normalizadores e integradores posibles, estos profesionales son relegados a un segundo plano, siendo su principal demanda el apoyo que se realiza fuera de los dominios del grupo y de la clase ordinaria.

A pesar de que los datos no son alentadores, la investigación se centra en las competencias de estos profesionales desde un enfoque colaborativo y reflexivo. Autores como Giangreco, (2010) propone que las acciones de apoyo educativo deben superar la perspectiva terapéutica y trascender más allá del refuerzo educativo individual a un alumno o grupo de alumnos. Actuaciones como la separación de determinados alumnos de su grupo de referencia, favorecen las barreras para la participación ya que no facilitan la relación entre iguales ni la implicación de profesor tutor. En estos casos, el proceso de aprendizaje de estos alumnos queda delegado a la figura del Profesor de Pedagogía Terapéutica. (Sandoval, Simón y Echeita, 2012)

Para caminar hacia la consecución de una Escuela Inclusiva, los cambios estructurales y organizativos relacionados con los modelos de apoyo educativo, deben ir en la línea de lo que Muntaner (2014), plantea como premisas fundamentales: a) Realizarse desde el diálogo, la reflexión y la consecución de un clima positivo y de confianza de trabajo en común. b) Participar activamente en la cultura de la escuela. c) Presentarse no como profesionales especialistas o técnicos con respuestas para todos, sino desde una perspectiva colaborativa que aporta su formación y experiencia.

Ante esta perspectiva, la función docente del profesorado de Pedagogía terapéutica debe resignificarse y apostar por: “un modelo comunitario, donde la función de apoyo está inmersa en cualquier estamento, grupo o sector educativo, entendiendo y asumiendo el apoyo como una función inherente al desarrollo de la escuela, sin ubicarlo en unas personas o sector determinado o dirigido sólo a personas con unas características concretas o contextos específicos de intervención”. (Gallego, 2011, p. 94)

2.2.2 El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria

La perspectiva comunitaria se desarrolla dentro de un enfoque sistémico y ecológico en el que los agentes implicados en cada institución educativa aprenden y trabajan juntos para solucionar las dificultades que surgen en su contexto educativo y social. (Gallego 2011)

Los retos derivados de la sociedad actual exigen que los Sistemas Educativos resignifiquen el sentido y las funciones tradicionales de la escuela. En este sentido, los procesos de globalización económica y cultural han originado cambios que dirigen hacia un modelo emergente: la educación comunitaria. En este proceso se diluyen las fronteras entre lo formal, lo no formal y lo informal de la educación, y surge el reto de integrar a la comunidad en su conjunto como agente potencialmente educador. (Giménez Romero, 2015).

Si entendemos el reconocimiento y la participación como ejes principales de la Escuela Inclusiva, este cambio paradigmático contribuye al desarrollo de comunidades que reconocen la diversidad del alumnado y apuestan por valorar sus beneficios. Gomà (2008), en sus aportaciones al desarrollo de la intervención comunitaria intercultural, propone un modelo caracterizado por cuatro dimensiones complementarias entre sí. En este caso, se describen aquellas que resultan relevantes para el objeto de estudio propuesto:

- Existencia de un colectivo humano reconocido y con capacidad para ser protagonista de acciones y decisiones que contribuyen, desde la voluntad del cambio, a mejorar las condiciones de vida de las personas que lo constituyen.
- Existencia entre los miembros de la comunidad, de conciencia de pertenencia, en una identidad comunitaria compartida.
- Existencia de mecanismos y procesos de interacción y apoyo social, así como de vinculación y reciprocidad cotidiana.

Gallego (2011) traslada este enfoque comunitario a la organización del apoyo educativo en los centros. En sus aportaciones, incide en la necesidad de promover

cambios estructurales que rompan la visión tecnológica del apoyo. Para ello, propone la creación y el desarrollo de culturas y redes colaborativas en los propios centros educativos y con otras instituciones afines. Éstas suponen asumir una cultura colaborativa que asuma el reconocimiento a la participación de cada uno de los miembros del proceso y fomente el desarrollo de soluciones creativas a problemas compartidos. De igual forma, Booth y Ainscow (2011) en la elaboración de la *Guía para la Evaluación y mejora de la Educación inclusiva, Index for Inclusion* ofrecen esta visión colaborativa como eje de un proyecto escolar inclusivo.

De esta forma el enfoque comunitario ofrece una perspectiva distinta y abierta sobre las estructuras de apoyo en la escuela. Las redes de ayuda mutua entre distintos agentes educativos, suponen el punto de partida para cambiar el objeto de intervención desde la persona o colectivo en necesidad de ayuda a la persona o colectivo que puede ayudar (Villalba, 2004).

Para dar cumplimiento a este enfoque Gallego (2011), alude a la necesidad de desmitificar los procesos de apoyo especializados y potenciar las redes de apoyo natural. De esta forma, contribuye a establecer un nuevo rol en los profesionales del apoyo. Éstos se presentan como facilitadores de acciones y recursos. De igual forma, Sandoval, Simón y Echeita, (2012) exponen como ejemplo el modelo canadiense (Crawford y Porter, 2004; Moliner, 2008), para referirse a estos profesionales como “especialistas de métodos y de recursos” cuyo papel principal es asesorar a los profesores de aula y asegurar mecanismos de coordinación entre profesionales.

Un buen ejemplo de la aplicación de este modelo en la Escuela es el desarrollo de la Comunidades de Aprendizaje (Flecha y Puigvert, 2002). Este proyecto comunitario apuesta por el aprendizaje dialógico estableciendo estrategias comunitarias de apoyo tales como los grupos interactivos y las tertulias literarias. Su objetivo es generar interacciones ente los diferentes miembros de la comunidad, estableciendo un esfuerzo común en el camino hacia la igualdad educativa de todos los alumnos.

2.3 Las políticas de apoyo y refuerzo educativo.

Para establecer un marco contextual en el que delimitar el desarrollo de las funciones docentes del profesorado de Pedagogía Terapéutica, se incide en las políticas de apoyo y refuerzo educativo desarrolladas en los contextos europeo, estatal y autonómico. Dichas políticas están marcadas por concepciones ideológicas diversas que, en el binomio segregación-inclusión, se traducen en modelos de apoyo que influyen en el grado de comprensividad del sistema (Manzanares y Manzano-Soto, 2012). No obstante, las últimas investigaciones realizadas en este ámbito afirman que la Inclusión Educativa es la opción de más éxito en términos de rendimiento académico y convivencia. Ello implica, valorar la heterogeneidad entre estudiantes y apostar por la reorganización de los recursos humanos con el fin de incluir en lugar de segregar. (Includ-ed, 2011). Las administraciones educativas se hacen eco de este enfoque y se comprometen a desarrollar progresivamente políticas de apoyo educativo inclusivo.

2.3.1 La educación inclusiva en el contexto europeo.

La Unión Europea asume a través del Marco Estratégico de Educación y Formación 2020, el compromiso de establecer medidas y actuaciones que favorezcan el desarrollo potencial de todos los ciudadanos de los estados miembros. De esta forma, la Comisión Europea plantea entre sus cuatro objetivos estratégicos, mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación, así como promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa. De igual forma, se compromete a ofrecer más apoyo al aprendizaje de los alumnos con mayores dificultades, con necesidades educativas especiales (Consejo de Europa, 2009a).

Así mismo, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales publica dos Documentos relevantes: *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva: Recomendaciones a responsables políticos (2009)* y *Desarrollo de Indicadores sobre Educación Inclusiva en Europa (2009)*. En el primero, se establecen como principios inclusivos: la ampliación de la participación incrementando las oportunidades educativas de todo el alumnado, la formación en educación inclusiva para todos los docentes, la

promoción de la cultura y los valores inclusivos, la creación de sistemas organizativos que promuevan la inclusión, la flexibilidad en la gestión de recursos, así como la creación de políticas y legislación inclusiva. En el segundo caso, el propósito del proyecto incide en establecer una metodología que desarrolle indicadores a nivel nacional y europeo, referidos a la creación de políticas educativas que favorezcan la educación inclusiva en los centros escolares.

2.3.2 La educación inclusiva en el ámbito estatal.

El camino hacia una respuesta educativa de Calidad que atienda a la diversidad del alumnado en España se inicia con la publicación de *La Ley General de Educación de 1970* en la que se contempla, por primera vez, la Educación Especial como modalidad educativa que se desarrolla de forma paralela a la Ordinaria. La entrada en vigor de la *Constitución Española (1978)*, reconoce el derecho de todos a la educación (art. 27) y, posteriormente, en 1982, *la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI)*, desarrolla y concreta propuestas constitucionales atendiendo a los principios de normalización, integración, sectorización e individualización. De igual forma, la publicación del *Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial* y la *Resolución del 15 de Julio de 1989* en la que se establecen las funciones del Profesor de Pedagogía Terapéutica, suponen un gran avance en un recorrido en que se introducen, progresivamente, políticas de apoyo educativo para los alumnos con necesidades educativas especiales. Este proceso culmina en 1990 con la publicación de *la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* y su desarrollo normativo, especialmente *el Real Decreto 696/95 de Ordenación de la Educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales* y *el Real Decreto 299/96 de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de las Desigualdades*. Dichas publicaciones presuponían, desde un periodo caracterizado por las reformas integradoras, una orientación que avanzaba hacia los primeros indicios de la Educación Inclusiva en España. (Martínez, Rodríguez y Escarbajal, 2010).

En la actualidad con la *Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)* y las modificaciones introducidas por *Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)*, en un intento de aproximación hacia una orientación inclusiva,

contempla el desarrollo de medidas para atender a las necesidades educativas de todo el alumnado escolarizado y establece en su *Artículo 79* que “la escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión” p (39). Estas medidas, dependiendo del nivel de apoyo al alumnado, pueden clasificarse en medidas de carácter ordinario y medidas de carácter extraordinario, atribuyendo como orden de prioridad en su aplicación a las primeras, frente a las segundas.

De igual forma, amplía el concepto de alumnado con necesidades educativas especiales al de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE), incluyendo a alumnos con necesidades más amplias que las contempladas hasta el momento. Éstos son: alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad física, psíquica o sensorial, o trastorno grave de la conducta, alumnos con altas capacidades intelectuales, alumnos con necesidades derivadas de una incorporación tardía en el sistema educativo, alumnos con dificultades específicas de aprendizaje y alumnos con trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). No obstante, perpetúa el modelo diferenciador ya que dispone de una batería de medidas de apoyo educativo aplicadas en función de dicha categorización que se desarrollan a través de la intervención de profesorado especializado. Éste se puede dar dentro o fuera del aula, de forma individual o en pequeño grupo, en función de las necesidades del alumnado. De igual forma, la previsión de recursos humanos destinados a tal fin, se regula a partir de la *Orden del 18 de septiembre de 1990 por la que se establecen las proporciones de profesionales/alumnos en la atención educativa de los alumnos con necesidades especiales*, en la que se especifica el número de profesionales asignados a cada centro educativo en función del número de alumnos escolarizados bajo esta denominación.

Por tanto, ni la confusa proliferación de leyes desarrollada en las últimas décadas (LOE, 2006 y LOMCE, 2013), ni sus desarrollos normativos (inexistentes en el caso de la atención a la diversidad), han terminado de concluir el proceso iniciado hacia una reforma inclusiva plena. Las medidas de apoyo educativo se siguen organizando en torno a estructuras organizativas diferenciadoras que “se han desarrollado de manera desigual y sin avance sostenido de los mismos”. (Martínez, Rodríguez y Escarbajal , 2010, p. 153)

2.3.3 La Educación Inclusiva en el ámbito de la Comunidad de Madrid.

En la Comunidad de Madrid, el alumnado matriculado en Enseñanzas no universitarias de Régimen General en el curso 2016-2017, según los datos obtenidos en el portal de Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de España (2018), asciende a la cantidad de 1.179.255 alumnos. De éstos, 640.660 se encuentran matriculados en centros públicos y 538.595 en centros privados (354.802 alumnos en los centros privados concertados y 183.793 alumnos en los centros privados no concertados). Del total de este alumnado, el 2,7% (31.839 alumnos aproximadamente) presentan necesidades educativas especiales, 2.190 estudiantes tienen altas capacidades intelectuales, 1.615 se incorporaron de forma tardía al sistema educativo y 306.765 comprenden la categoría de otras necesidades específicas de apoyo educativo.

Atendiendo a esta realidad educativa, la Comunidad de Madrid organiza su respuesta educativa en base a la normativa estatal anteriormente descrita. De igual forma y bajo el ejercicio de sus competencias autonómicas en materia de Educación, ha diseñado su propio desarrollo normativo como marco legal para la ejecución de las medidas de apoyo educativo establecidas. Entre las disposiciones legales existentes, se destacan las siguientes:

- *Resolución de 7 de abril de 2005, por la que se establecen determinados centros de escolarización preferente para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a graves alteraciones comunicativas y sociales.* En ella se especifica el ordenamiento y funcionamiento de las aulas para alumnos con trastorno del espectro autismo. De igual forma, la Comunidad de Madrid dispone de una red de Centros de escolarización preferente atendiendo a necesidades psíquicas, físicas y sensoriales

- *Instrucciones de 19 de julio de 2005 relativas a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Educativos, así como el Decreto 15/2007 de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes.* En ambos se las regulan las instrucciones para la elaboración de dos documentos imprescindibles en la organización de la respuesta educativa a la diversidad.

- *Circular de 27 de julio de 2012, para la organización de la atención educativa para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y los*

alumnos con necesidades de compensación educativa. En ella se especifica que los apoyos específicos fuera del aula se organizarán en pequeños grupos, atendidos por el profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica durante al menos 6 horas semanales en las áreas de Lengua y Matemáticas. La agrupación se realizará en función del nivel de competencia curricular y del tipo de dificultades de aprendizaje. Las medidas establecidas a partir de esta circular tienen consecuencias muy visibles en el ejercicio docente del profesor de Pedagogía Terapéutica. Éstas se resumen en:

- La reducción de las horas de apoyo educativo a 6 horas semanales restringidas a las áreas de lengua y matemáticas, dificulta el proceso de aprendizaje integral de este alumnado ya que refuerza el aprendizaje en tan solo dos áreas específicas.

- Esta circular regula el funcionamiento del apoyo educativo especializado fuera del aula, sin atender a la realización de actuaciones más inclusivas en el aula de referencia.

- La reducción del número de horas de apoyo, reduce el número de profesionales de Pedagogía Terapéutica en los centros educativos, manteniendo la perspectiva diferenciadora y proveyendo a los centros educativos de esta figura profesional en base a cupos de alumnado y horas específicas de apoyo.

- *Orden 3622/2014, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento, así como la evaluación y los documentos de aplicación en la Educación Primaria.* En ella, se especifica que el apoyo educativo a los alumnos con necesidades educativas especiales será impartido por los profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición al lenguaje. Desde una perspectiva más inclusiva define medidas ordinarias de atención a la diversidad de carácter organizativo y metodológico, dirigidas a todos los alumnos con dificultades de aprendizaje en los aspectos instrumentales del currículo. De igual forma, establece como estrategia el desdoble de las clases en las áreas instrumentales de Lengua y Matemáticas, añade la obligatoriedad de una evaluación inicial en cada curso de la etapa, así como una prueba extraordinaria en las áreas que los alumnos no hayan superado, pudiendo permanecer, con carácter extraordinario, un año más en cualquier curso de la etapa. Así mismo y atendiendo a las reformas introducidas con LOMCE (2013), se realizarán pruebas de evaluación externa en 3º y 6º de Primaria a partir de las cuales se podrán instalar planes específicos de mejora, en los centros cuyos resultados sean inferiores a los valores que se determinen.

- *Orden 1493/2015, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales.* Esta normativa, incide en la corresponsabilidad que debe existir en el proceso de identificación de las necesidades educativas. Éste debe realizarse por parte del maestro-tutor y del equipo docente. Así mismo, fija la posibilidad de permanecer, extraordinariamente, un año más en la etapa de Educación infantil y dos años en la etapa de Educación Primaria (siendo la segunda repetición obligatoriamente en el 6º curso). De igual forma, establece para los alumnos de altas capacidades intelectuales las medidas de enriquecimiento y ampliación curricular, así como las de flexibilización. Éstos pueden reducir la escolarización tres veces cómo máximo a lo largo de toda la Educación Obligatoria.

Además de la normativa reseñada la Comunidad de Madrid, establece las *Instrucciones del 12 de Diciembre de 2014, sobre aplicación de medidas para la evaluación de alumnos con dislexia, otras dificultades de aprendizaje (DEA) o Trastorno por déficit de atención, la Orden 445/2009, de 6 de febrero, por la que se regula la incorporación tardía y la reincorporación de alumnos a la enseñanza básica y la Resolución del 21 de julio de 2006, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa.*

Este marco normativo ofrece una respuesta educativa a la diversidad del alumnado atendiendo a un orden vertical que discurre desde la aplicación de medidas ordinarias dirigidas a la totalidad del alumnado, hasta la implementación de medidas extraordinarias dirigidas al alumnado considerado con necesidades específicas de atención educativa. Atendiendo a la normativa existente, el profesor de Pedagogía Terapéutica apoya al alumnado de necesidades educativas especiales, atendiendo a criterios diferenciadores en los que el desarrollo de sus funciones se realiza desde una estructura estamental.

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

3.1 Objetivos de la investigación

3.1.1 Objetivo General

Analizar la figura del profesor de la especialidad de Pedagogía Terapéutica en los centros escolares en relación con la organización de las medidas de atención a la diversidad desarrolladas.

3.1.2 Objetivos Específicos.

- Describir el sistema de apoyo educativo establecido en los centros educativos de la Comunidad de Madrid en función de la normativa existente.
- Valorar el grado de inclusividad aportada en los diferentes programas de apoyo educativo destinados a los alumnos con dificultades de aprendizaje.
- Analizar la percepción del profesor de pedagogía terapéutica en relación al desempeño de sus funciones como docente, así como el reconocimiento de dicho profesional por el resto de la comunidad educativa
- Describir el impacto de los apoyos educativos desarrollados en las trayectorias educativas, personales y sociales de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

3.2 Enfoque metodológico de la investigación

El estudio será eminentemente cualitativo para conocer en profundidad el desempeño docente del profesorado de pedagogía terapéutica en la Comunidad de Madrid. La investigación se desarrollará a partir de un estudio de casos múltiples de tipo instrumental. Éste consiste en una descripción y análisis detallado de una unidad educativa (Yin, 1989). El estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, facilita la comprensión de su actividad en circunstancias concretas (Stake, 1998). Los casos en este estudio servirán de instrumento para analizar y obtener mayor claridad sobre los factores que facilitan o dificultan el desarrollo de las funciones del profesor de Pedagogía Terapéutica en el marco de una educación inclusiva.

A partir de las técnicas de recogida de la información utilizadas, se pretende profundizar en el análisis de las estructuras de apoyo educativo de los casos seleccionados, atendiendo a su organización y puesta en práctica. El estudio de casos hará una revisión de los ámbitos de actuación en los que este profesional ejerce: la intervención directa con el alumno, la coordinación y colaboración con el equipo docente en la atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, el asesoramiento como especialista en dificultades de aprendizaje, la comunicación con las familias y la dinamización y realización de estrategias de atención a la diversidad en un marco comunitario que favorezca el reconocimiento y la participación de todos los alumnos. Para ello, se valorará la percepción del profesor de pedagogía terapéutica en dicho proceso, así como el reconocimiento de dicho profesional por el resto de la comunidad educativa. De igual forma, se concretarán el análisis de caso a través del impacto de las estructuras de apoyo educativo en las trayectorias escolares de los alumnos receptores de las mismas.

3.3 Desarrollo de la investigación

3.3.1 Población y muestra de la investigación.

Del total de centros de la Comunidad de Madrid se seleccionarán los que cumplan con los siguientes criterios:

- Centros públicos que atiendan a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en sus diferentes modalidades.
- Centros públicos que atiendan a diferentes etapas educativas: Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.
- Centros situados en diferentes direcciones de áreas territoriales de Comunidad Autónoma, de Madrid.

Los participantes de la investigación serán maestros y profesores de diferentes especialidades, fundamentalmente de: Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Orientador de Equipo de Evaluación y Orientación Educativa y/o del Departamento de Orientación de los centros en los que se imparta Educación Secundaria, así como tutores

y profesores especialistas que atiendan a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Las características de los mismos variarán en función de la experiencia educativa y los niveles educativos en los que desarrollen su labor como docentes.

Por otro lado, se seleccionarán alumnos participantes en los programas de apoyo educativo de los centros objeto de estudio. Para ello, se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- Alumnos de incorporación reciente al programa de apoyo educativo
- Alumnos/as con experiencia en el programa con los que se desarrolla un plan de trabajo continuado.
- Alumnos/as próximos a finalizar su trayectoria en los programa de apoyo educativo.

3.3.2 Instrumentos de recogida de la información y Trabajo de campo

En el enfoque cualitativo “el propio investigador se constituye como el instrumento principal que, a través de la interacción con la realidad, recoge datos sobre esta” (Sandín, 2003, p. 126). Para dar cumplimiento a este fin, se seleccionarán las técnicas de obtención de la información que concreten los objetivos planteados en el diseño de la investigación. Éstas son:

Análisis documental

La primera herramienta utilizada será el análisis documental. Nuestro objetivo es conocer el marco normativo subyacente a la organización y distribución de los apoyos educativos en un centro escolar. Esta técnica “es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos” (Bisquerra, 2016, p. 341). En esta investigación se analizarán los documentos oficiales de material interno (Del Rincón et al 1995), entendidos como documentos públicos disponibles como fuente de información. Éstos serán:

- a) La normativa estatal y autonómica (Comunidad de Madrid) de atención a la diversidad.

b) Los documentos organizativos de centro (Proyectos Educativo, Plan de Atención a la Diversidad, Programaciones Didácticas, Programaciones de Aula, Plan de Acción Tutorial, Plan de Acogida y Plan de Convivencia)

La observación directa, no participante.

En segundo lugar, se observará en un contexto natural, el centro educativo, el desarrollo de las funciones del profesional de Pedagogía Terapéutica. La observación no participante se abstiene de intervenciones en el campo, siendo el investigador un mero observador que mantiene la distancia con los acontecimientos para evitar influirlo (Flick, 2012). En dicha observación se analizarán conductas no verbales, conductas espaciales, conductas extralingüística y lingüísticas. (Gil, 2011). Para ello, se utilizará como técnica el registro anecdótico en el que se recogerán por un lado, anotaciones de carácter abierto y por otro, de forma detallada, anotaciones de campo atendiendo a una serie de indicadores específicos y concretos. Éstos se corresponderán con los ámbitos de actuación en los que el Profesor de Pedagogía Terapéutica desempeña sus funciones:

Con el profesor-tutor,

- Grado de colaboración en la identificación de las NEE y en la elaboración conjunta de las Adaptaciones Curriculares,
- Grado de participación en las adaptaciones metodológicas y organizativas del aula, en la elaboración de materiales específicos y en las decisiones relativas a la evaluación y promoción de los alumnos.

Con los alumnos,

- Tiempo destinado a la atención directa de los alumnos con necesidades educativas especiales.
 - Horas de apoyo dentro del aula de referencia
 - Horas de apoyo fuera del aula de referencia
 - Tipo de jornada desempeñada: completa en el mismo centro, completa compartida, media jornada.
- Carácter de los agrupamientos de apoyo: heterogéneos/homogéneos, individuales o grupales.
- Número de intervenciones realizadas antes, durante y posteriormente a los aprendizajes realizados.

Con el ciclo,

- Grado de participación en las decisiones que afecten a la prevención de las dificultades

Con el claustro,

- Grado de participación y aceptación de las propuestas relativas a la organización y funcionamiento de las medidas de atención a la diversidad del centro.

Con el servicio de Apoyo Psicopedagógico y de Orientación Educativa,

- Grado de participación con el servicio
- Número de demandas trasladadas al servicio por parte del equipo docente.

Con los padres,

- Grado de colaboración con el tutor para proporcionar información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Además se observarán aspectos relacionados con *la cultura inclusiva del centro y la previsión de apoyos desde una perspectiva comunitaria.*

- Número de iniciativas que fomente el aprendizaje cooperativo y las redes naturales de apoyo.
- Grado de participación y reconocimiento de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en el centro.
- Valoración de la convivencia en el centro y de inclusión social del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Entrevistas focalizadas

Para concretar la recogida de información y realizar un aporte individual, se utilizará la técnica clásica acuñada por Merton y Kendall (1946, citado en Vallés 2014). Para ello, se realizarán cuatro entrevistas a diferentes profesionales del centro: un profesor/a de pedagogía terapéutica, un tutor, un orientador educativo y a un profesor/a especialista. Se partirá de las situaciones observadas en el anterior proceso para establecer un tema principal en la entrevista. Ésta será no dirigida y buscará especificidad en las respuestas, amplitud en la evocación de experiencias vividas, así como profundidad en las implicaciones afectivas. Su objetivo es analizar la percepción de los diferentes

profesionales sobre el desarrollo de las funciones del profesorado de Pedagogía Terapéutica en el centro.

Las historias de vida

Esta técnica de recogida de la información irá dirigida hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Las historias de vida son narraciones de la vida personal del entrevistado que se producen con la intención de transmitir una memoria personal o colectiva de una forma de vida (Santamaria y Marinas, 1994). Las historias de vida serán relatos paralelos (Pujadas 2002) en las que participarán tres alumnos: 1 alumno de incorporación reciente al programa de apoyo educativo entre 1º y 3º de Educación Primaria, 1 alumno/a con experiencia en el programa entre 4º y 6º de Educación Primaria y 1 alumno/a próximo a finalizar su trayectoria en los programa de apoyo educativo entre 1º y 3º de la ESO. Su objetivo es analizar el impacto en la trayectoria educativa de los alumnos asistentes a los programas de apoyo educativo del centro.

3.3.3 Análisis de la información

Para el análisis de la información se utilizará el método propuesto por Miles y Huberman (1984). Éste se entiende como el flujo y conexión interactivo de tres tipos de operaciones: 1. Reducción de la información, 2. Exposición de los datos y 3. Extracción o verificación de las conclusiones.

En primer lugar se procederá a analizar la información obtenida del análisis documental. Ésta nos servirá de acceso a la realización de la observación directa no participante en la que el análisis de la información se realizará simultáneamente al proceso de recogida de los datos. Para finalizar, se procederá a recoger y analizar a un mismo tiempo, la información relativa a las entrevistas focalizada y las historias de vida.

Una vez revisada la calidad de la información obtenida, se examinarán las notas de campo después de cada sesión y se procederá a reducir la información en unidades de significado a través de los procesos de categorización y codificación del contenido en

unidades temáticas. Este proceso seguirá una lógica inductiva en el que las categorías de análisis surgirán a partir de los datos primigenios. Para ello, se utilizará el programa MAXQDA como apoyo informático en el tratamiento de la información.

Una vez organizada la información en gráficas o matrices que ofrezcan una perspectiva global de los datos, se procederá a la exposición organizada de los datos y a la elaboración del Informe final.

4. IMPACTO PREVISTO

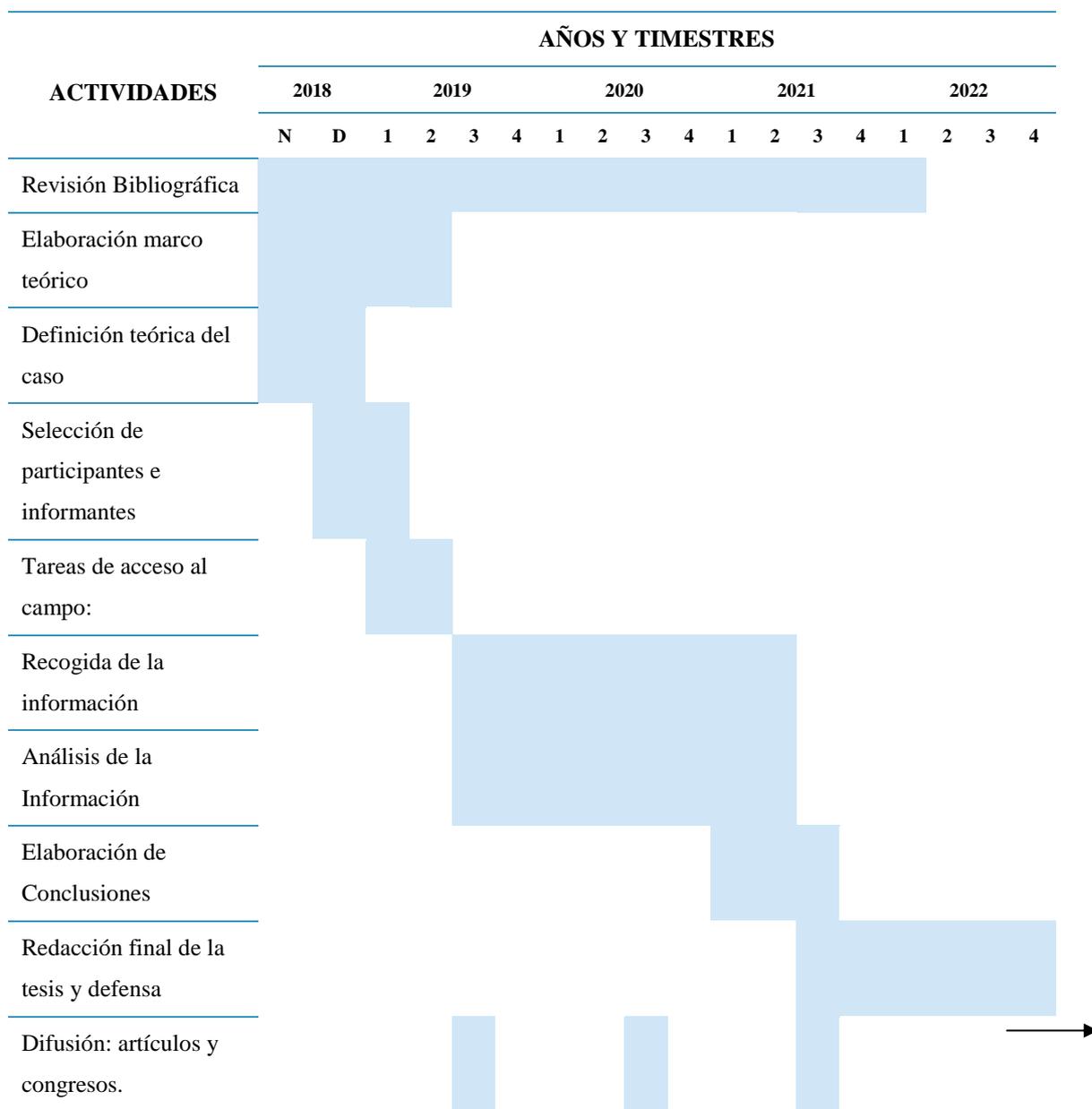
La inclusión educativa es un proceso que garantiza el derecho al Educación de todos los alumnos en igualdad de condiciones. Permite el desarrollo pleno de sus capacidades y garantiza su bienestar personal y social. Esta investigación tiene como objetivo revisar el papel del Profesor de Pedagogía Terapéutica en este proceso, apostando por una estructura de apoyo comunitario como estrategia que garantice una respuesta educativa de calidad a la diversidad del alumnado.

Por ello, pretende aportar conocimiento nuevo y actualizado sobre la disposición de los apoyos educativos en los centros educativos atendiendo al desarrollo de las funciones docentes del profesional de Pedagogía Terapéutica. De igual forma, pretende dar voz a los agentes educativos implicados en el proceso en aras de valorar y analizar los factores subyacentes al proceso.

Por otro lado, se espera que los resultados obtenidos sean representativos y sirvan como evidencia de un proceso marcado por dilemas internos en los que el Profesorado de Pedagogía Terapéutica se presenta como un agente relevante en el camino hacia la inclusión educativa. Los resultados pretenden impactar a nivel institucional y promover actuaciones dirigidas a fomentar el apoyo comunitario en los centros educativos a través de redes naturales de apoyo e iniciativas que apuesten por el aprendizaje cooperativo.

El Profesor de Pedagogía Terapéutica deberá aparecer como un profesional al servicio de la diversidad de todo el alumnado que coordine los procesos de apoyo y lidere el desarrollo de estrategias educativas que garanticen la inclusión educativa de todos los alumnos.

5. PLAN DE TRABAJO



Fuente: Elaboración Propia

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva: Recomendaciones a responsables políticos*. Recuperado de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ES.pdf
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009). *Desarrollo de Indicadores sobre Educación Inclusiva en Europa*. Recuperado de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-ES.pdf
- Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La Educación Inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12. 26-46.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid, España: Morata.
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla, S.A.
- Booth, T. and Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools; (3rd edition)*. Bristol, United Kingdom: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Cardona, M.C. (2006), *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid, España: Pearson Educación, S.A.
- Casanova, M. A. (2017). *Educación Inclusiva en las aulas*. Madrid, España: Arco/Libros-La Muralla, S.L.
- Circular de 27 de Julio de 2012, de la Direcciones Generales de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria y Enseñanzas de Régimen Especial para la organización de la atención educativa de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo que presentan necesidades educativas especiales y de los alumnos

con necesidades de compensación educativa en centros de Educación Infantil y Primaria y en Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Recuperado de:

http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=ContentDisposition&blobheadervalue1=filename%3DCircular+EPESO_v_final.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1311029000552&ssbinary=true

Consejo de Europa (2009a). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training. Recuperado de: http://www.cedefop.europa.eu/files/education_benchmarks_2020.pdf

Constitución Española de 1978. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 29 de diciembre de 1978, núm 311, 29313-29424.

Crawford, C. y Porter, G. (2004). *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education*. Toronto, Canadá: L’Institut Roeher.

Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. Madrid, 25 de Abril de 2007, núm 97, 5-10.

Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Dykinson.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea, S.A.

Escribano, A. y Martínez, A. (2016). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Sao Paulo, Brasil: Cortez; Madrid, España: Narcea.

Eurydice España-REDIE (s.f). Marco estratégico Educación y Formación 2020. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/et2020.html>

Fernández-Enguita, M., (1998). *La escuela a examen*. Madrid, España: Pirámide, 1998.

Flecha, J.R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 1 (1), 11-20.

- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata, S.L.; A Coruña, España: Fundación Paideia Galiza.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling politics? A comparative approach to Education Policy and disability*. London, United Kingdom: Falmer Press.
- Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 93-109.
- Giangreco, M. F. (2010). Utilization of teacher assistants in inclusive schools: is it the kind of help that helping is all about? *European Journal of Special Needs Education*, 25 (4), 341-345.
- Gil, J.A. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Madrid, España: Universidad Nacional a Distancia (UNED)
- Giménez Romero (2015). *Juntos por la Convivencia. Claves del proyecto de intervención comunitaria intercultural*. España: Obra Social “la Caixa”.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, España: Morata, S.L.
- GOMÀ, R. (2008). La acción comunitaria: transformación social y construcción de ciudadanía. *Revista de Educación Social*, 7. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/?b=10&c=90&n=251>
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona, España: Graó.
- Includ-ed. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid, España: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE).
- Instrucciones conjuntas de 12 de Diciembre de 2014, de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria y de la Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, sobre la aplicación de medidas para la evaluación de los alumnos con dislexia, otras dificultades específicas de aprendizaje o trastorno por déficit de atención e hiperactividad en las enseñanzas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de:

http://www.madrid.org/dat_capital/deinteres/impresos_pdf/InstruccionesEvAlumnosDislexia.pdf

Instrucciones del 19 de Julio de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes, relativas a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Recuperado de: http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/atencion_diversidad/pad/instrucciones_pad.pdf

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 6 de agosto de 1970, núm 187, 12525-12546.

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 30 de abril 1982, núm.103, 11106-11112.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General de Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 4 de Octubre de 1990, núm 238, 28927-28942.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 4 de Mayo de 2006, núm 106, 17158-17207.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 10 de Diciembre de 2013, núm 295, 97858-97921.

Manzanares, A. y Manzano-Soto, N. (2012). . Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 14-20.

Martínez, R.; Rodríguez, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista educación inclusiva*, 3 (1), 149-164.

MEC (2018). Estadísticas de Educación curso 2016-2017. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion.html;jsessionid=09AD00E807A85610C6D3CE50E2B12446>

Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills, United States: Sage.

- Ministerio de Educación, Comisión Europea, Agencia Europea de Educación, CERMI, Fundación ONCE.(2010). Conferencia Internacional: “La Educación Inclusiva: vía para favorecer la cohesión social” (2010). Recuperado de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-in-action-flyer_Madrid-Extracts-ES.pdf
- Minow, M. (1990). *Making all the difference: Inclusion, exclusión and American law*. Ithaca, United States: Cornell University Press.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la educación inclusiva: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Reice*, 6 (2), 27-44.
- Moya, A. (2002). *El Profesorado de apoyo ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?... realiza su trabajo*. Málaga, España: Ediciones Aljibe, S.L.
- Moya, A. y Biedma, P.E. (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia un escuela inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8 (2), 153-170.
- Muntaner, J.J. (2014). Los apoyos facilitadores para la inclusión. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNu%20meroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=837
- ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- ONU. (2016). Comité sobre los Derechos de las Personas con discapacidad. Observación General número 4 sobre el derecho a la Educación Inclusiva. Recuperado de: <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1865>
- Orden de 18 de septiembre de 1990 por la que se establecen las proporciones de profesionales/alumnos en la atención educativa de los alumnos con necesidades especiales. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 2 de Octubre de 1990, núm 236, 28615-28616.
- Orden 3622/2014, de 3 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento, así como la evaluación y los documentos de

aplicación en la Educación Primaria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. Madrid, 10 de Diciembre de 2014, núm 294, 51-99.

Orden 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. Madrid, 15 de Junio de 2015, núm 140, 119-141.

Orden 1644/2018, de 9 de mayo, de la Consejería de Educación e Investigación, por la que se determinan algunos aspectos de la incorporación tardía y de la reincorporación del alumnado a la enseñanza básica del sistema educativo español en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. Madrid, 22 de Mayo de 2018, núm 121, 12-25.

Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero, S.L.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.

Pujadas, J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid, España: Centro de investigación Sociológicas.

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 16 de marzo de 1985, núm. 65, 6917-6920.

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 2 de Junio de 1995, núm 131, 16179-16185.

Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 12 de Marzo de 1996, núm 62, 9902-9909.

Resolución de 15 de junio de 1989 de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se establecen las orientaciones a seguir en el proceso de transformación de las unidades de educación especial en centros ordinarios de EGB.

Resolución de 7 de abril de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes, por la que se establecen determinados centros de escolarización preferente para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a graves alteraciones comunicativas y sociales. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. Madrid, 4 de Mayo de 2005, núm 105, 56-57.

Resolución de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. Madrid, 14 de Agosto de 2006, núm 192, 25-56.

Riddell, S. (1998). Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político combatiente. En L. Barton (Ed): *Discapacidad y sociedad*. (Trad cast. R. Filella) 99-123. Madrid, España: Morata. S.L.

Sandin, M. P (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw-Hill.

Sandoval, M.; Simón, C.; y Echeíta, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 117-137.

Santamaria, C. y Marinas, J. M. (1994). Historias de vida e historia oral. En: J.M. Delgado y J. Gutiérrez. (Eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 259-287.

Schalock, R. y Verdugo, M.A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero, Revista Española sobre discapacidad Intelectual*, 38 (4), 224, 21-36.

Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestro compromisos comunes. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO (2007). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Valles, M.S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid, España: CIS.
- Villalba, C. (2004). *La perspectiva ecológica en el trabajo social con la infancia, adolescencia y familia*. Portularia, 4, 287-298.
- Warnock , M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista Educación*, N° extraordinario, 45-74.
- Yin, R. (1989). *Case study research. Design and methods*. London, United Kingdom: Sage.