

La relación entre el profesor tutor¹ y el profesor de apoyo a la integración

Alicia Ferrández Quesada

*Profesora de Apoyo a la Integración. Especialista en Educación Especial
e-mail: aliciaferrandizquesada@gmail.com*

(Recibido Noviembre 2006; aceptado Diciembre 2006).

Biblid (0214-137X) (2005) 21; 81-89)

Resumen

La colaboración entre el profesor de apoyo a la integración y el profesor del aula ordinaria es un elemento clave en la calidad con que se produce la integración del alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Se analiza cómo influyen las actitudes y perspectivas del profesorado tutor y qué características deben tener las relaciones entre ambos tipos de profesorado, ejemplificadas a partir de la experiencia de la autora.

Palabras claves: Profesor de apoyo, profesor tutor, integración, respeto, flexibilidad, reflexión.

Summary

The cooperation between the educational support teacher and the regular education teacher is a key element for the quality of the integration process of pupils showing special educational needs. In this essay, the tutor-teachers' attitude and perspectives as well as the characteristics that should be present in the relationship between the two types of teachers are analysed from the authoress' own experience.

Key words: Support teacher, tutor, teacher, integration, respect, flexibility, reflection.

¹ Aunque hemos utilizado generalmente el género masculino, todas las referencias a personas contemplan a ambos géneros, según la Real Academia de la Lengua, se acepta el plural masculino como referente de ambos géneros, yo por abreviar me aplico la ley.

Résumé

La collaboration entre le professeur d'appui à l'intégration et l'instituteur régulier est un élément clé pour la qualité de l'intégration des élèves qui présentent des besoins spéciaux. Ici, on analyse l'influence des attitudes et des perspectives du tuteur et les caractéristiques que la relation entre les deux types d'enseignement doive avoir. L'auteur donne en exemple sa propre expérience.

Mots-clé : Professeur d'appui, tuteur, intégration, respect, flexibilité, réflexion.

Sumario

1.- La postura del profesorado ante la integración. 2.- Características de las relaciones para una verdadera integración. Experiencias con tutores. 3.- Conclusiones.

1.- *La postura del profesorado ante la integración*

Existen diferentes posturas entre los profesionales de la enseñanza respecto a la integración de alumnos que presentan necesidades educativas especiales (n.e.e.), dependiendo de su concepción de integración, que generalmente va asociado a un determinado modelo de enseñanza-aprendizaje, el resultado es diferente, según nos ha demostrado la experiencia a los profesionales que estamos en ello.

Por un lado están los profesionales que consideran que los alumnos con n.e.e. no pueden aprender con el resto de los compañeros considerados “normales”, porque no comprenden ni poseen los medios para poder acceder al aprendizaje en esos niveles, necesitan una atención individualizada, especializada, acorde con su nivel de desarrollo, en un grupo aparte, con niños que también presenten dificultades, en aulas específicas o centros de educación especial (E.E.); suelen ser profesionales que aplican una metodología magistral tradicional, como consecuencia, con la integración en el aula ordinaria, piensan que estos niños dificultan el desarrollo “normal” del proceso de enseñanza y aprendizaje, “retrasándolo” en detrimento del resto de los alumnos. La actividad de estos alumnos durante el tiempo que están en el aula ordinaria suele ser totalmente diferente a la que realizan sus compañeros, con las consecuencias negativas que ello lleva implícito en varios campos, desde la falta de autoestima y motivación del alumno diferente, a los sentimientos de rechazo o compasión que surgen en los compañeros, incluso podríamos decir que los alumnos nunca lograban desarrollar al máximo su potencial de aprendizaje, porque quedaban habilidades, destrezas o capacidades sin trabajar. En los colegios por los que pasé, me encontré con niños que habían aprendido a leer, pero que no eran capaces de comprender el significado de una frase y su vocabulario seguía empobrecido, o no era capaz de expresar una idea por escrito, o que sabía operar, pero con problemas con las dichosas “llevadas”, pero que no sabían cuándo aplicar una u otra operación en la resolución de problemas, o que aprendían los números automáticamente sin llegar a comprender el significado de decena o unidad o el valor posicional de las cifras, todo eso en el mejor de los casos, porque esos alumnos iban distanciándose cada vez más de sus compañeros conforme iban pasando de curso, así cuando llegaban a los cursos superiores quedaban la mayoría de las veces, “aparcados como muebles” en algún lugar de la clase, aumentando con ello los problemas de disciplina y conducta. Lógico de esperar ya que se le priva al niño de las relaciones que se producen entre compañeros, del aprendizaje socializador y se le somete a una enseñanza basada en la explicación del profesor, excluyendo actividades manipulativas. Es la postura que con más frecuencia me he encontrado en los centros en los que he trabajado y que también he conocido a través de otras informaciones, contadas y/o leídas; no es de extrañar teniendo en cuenta que la idea y el tema de integración es aún muy reciente, la mentalidad con la que crecimos la mayoría de nosotros es una mentalidad segregadora para quien no sigue las normas generales impuestas, en este caso el currículum marcado por niveles, buscando la homogeneidad. Además aprendimos y nos enseñaron a ser maestros con una metodología magistral, que excluye las diferencias.

Otra postura es la de aquellos para quienes los alumnos con n.e.e. son niños más a los que atender en su labor diaria, forman parte del proceso habitual de enseñanza aprendizaje y, como el resto de sus compañeros, son elementos enriquecedores del grupo. También el resto de los niños presenta sus propias necesidades y por eso no se busca la homogeneización sino el desarrollo máximo de las potencialidades de cada uno, en un marco lo más natural en cuanto a relaciones que se establecen con la dinámica escolar, en un sentimiento común de aceptación de todos, como necesarios y complementarios unos de otros.

Son profesionales que están en la línea del socioconstructivismo, como consecuencia estos tutores, en su labor diaria, incorporan medidas metodológicas para atender las necesidades de todos, utilizan diferentes recursos didácticos, aplican estrategias de aprendizaje y las actividades que proponen son las mismas para todos con diferente nivel de ejecución y adaptaciones en la forma, cantidad y tiempo de realización. El maestro es orientador y promotor del aprendizaje, los niños son los que experimentan, investigan, construyen, llegan a aprender de los errores, de los suyos o de los de los compañeros, dialogan sobre las posibilidades de realización de una tarea, transfieren con mayor facilidad los aprendizajes en diferentes situaciones, etc. También mi experiencia me ha corroborado a través de los tutores con los que trabajé y trabajo, que esta forma de enfocar la diversidad aporta mayores ventajas a los niños, que aprenden más motivados y desarrollan hábitos de solidaridad, además de desarrollar cada uno sus capacidades en función de sus posibilidades a través de diferentes estrategias (A. Ferrández, 2006)

En mi opinión no tiene sentido seguir con los mismos patrones de enseñanza magistral buscando grupos homogéneos cuando es la diversidad la característica que impera actualmente en nuestras aulas y en la sociedad y por eso, esta segunda visión, desde mi experiencia, es la que únicamente puede hacer eficaz el sistema educativo para todos los alumnos sin distinción. Recuerdo una frase que desde pequeña me decían mis padres cuando querían explicar que cada uno es como es y que todos tenemos una función, según lo que podamos y queramos: "Si todos somos alcaldes... ¿quiénes serán los alguaciles?", lo cual me sirvió para darme cuenta de que todos somos importantes y tenemos algo que aportar y aprender de los demás.

Entre unos y otros existen posturas intermedias, unas veces porque no están plenamente convencidos de que sea posible la integración y otras por necesidades organizativas o por escasez de recursos y medios dadas las dificultades administrativas.

Ante estas posturas los especialistas de E.E. tenemos que tener claro que sea cual sea la concepción de los tutores ante la enseñanza, los alumnos que presenta n.e.e. desarrollan mejor sus capacidades en un sistema socializante y de verdadera integración dentro del aula ordinaria. Puede que algunos necesiten además una atención individualizada dentro del aula de apoyo, pero entonces no se producen las connotaciones negativas ni rechazos que suele ocurrir cuando esta integración no existe en el aula ordinaria. Para realizar la integración dentro del aula ordinaria nos encontramos con dificultades administrativas como son el excesivo número de alumnos a los que atender, la falta de recursos educativos y la falta de tiempo para la organización y coordinación. Sin embargo, es fundamental que pase a ser una realidad y para ello debemos conseguir que nuestra relación con los tutores de los alumnos a los que atendemos sea lo más consensuada posible y positiva en su desarrollo.

2.- Características de las relaciones para una verdadera integración. Experiencias con tutores

En las ocasiones en las que he tenido que trabajar con tutores que defendían la primera postura, en un principio la relación se basaba en un intercambio de información sobre el progreso del alumno, de sus dificultades y del intercambio de fichas que se van a trabajar en el aula. Era una relación distante, en la que cada uno, especialista y tutor, trabajábamos como islas dentro del proceso didáctico. Los objetivos a nivel curricular y cognitivo tardaban más en conseguirse y no se obtenían los mismos resultados, tampoco a nivel social y personal, pero

sobre todo ocurría que estos alumnos conforme pasaban a cursos superiores aumentaban las diferencias con respecto al resto de alumnos y su autoestima y desmotivación ante el aprendizaje eran mayores, así como el rechazo y la marginación del resto de los compañeros. Recuerdo en mi etapa de maestra provisional, en la que cambiaba de centro cada curso, cómo me encontraba alumnos con n.e.e. en cursos ya avanzados (5º, 6º, 7º y 8º de Primaria) que no seguían en ningún momento la actividad de la clase, apenas sabían escribir un pensamiento o experiencia breve, no resolvían situaciones problemáticas, no transferían aprendizajes a situaciones diferentes. Sólo eran capaces de realizar por sí mismos actividades automatizadas, tenían una gran dependencia del profesor, fuerte sentimiento de ridículo e inferioridad y, lo que es peor, solían ser considerados por sus propios compañeros como los tontitos de la clase, con lo que no solían relacionarse con ellos. De esta forma, generaban situaciones muy conflictivas entre sus iguales y se sentían marginados. Para muchos de estos tutores la integración dentro del aula es entendida como un apoyo que recibe el alumno con n.e.e. de parte del especialista, el cual se limite a atender solamente a aquél en las actividades que está haciendo, sean diferentes o iguales al resto de los alumnos. Esta idea es errónea totalmente, en el sentido de que es marcar aún más las diferencias.

Ante situaciones de este tipo, siendo ya definitiva, comencé por iniciar con los tutores de alumnos con n.e.e. que tenía que atender una relación de intercambio de ideas sobre la enseñanza y sobre la concepción de la integración; con la colaboración del Equipo Directivo, formamos un Equipo de Atención a la Diversidad (EAD) que fue incluido en el Plan de Centro, formado por los tutores de alumnos con n.e.e., y con otros que no tenían pero estaban interesados en el tema. En las reuniones de este equipo se plantearon situaciones en las que todos colaborábamos, incluso aquellos tutores que no seguían la misma línea. Nos centrábamos en la situación real de nuestro centro (por ejemplo, población de clase media, con poder adquisitivo, pero con alto grado de analfabetismo funcional o real, intereses de los alumnos, aspectos más deficitarios, ...) y nos marcábamos objetivos en la línea que dictaba el Plan Andaluz de Formación del Profesorado de 1992. Trabajábamos presentando una situación problemática al grupo, recogíamos información, explorábamos y buscábamos soluciones y alternativas entre todos (Parrilla Latas, 1996). Como los tutores siempre estaban y están dispuestos a mejorar la calidad de enseñanza de sus alumnos, se abrían a modificaciones y cambios, en unos casos más que en otros. Aún cuando desapareció el EAD como equipo por “causas administrativas”, este espíritu se mantuvo, aunque el trabajo conjunto de todos los tutores conmigo como profesora de apoyo a la integración desapareció.

Una de las características y condiciones sin las cuales no es posible que se desarrolle la integración, es la de la **flexibilidad del maestro de apoyo** para comprender y ponernos en la postura del tutor y, a partir de ahí, meter pequeñas cuñas integradoras en progresión aritmética o geométrica según el caso. No podemos llegar a un centro imponiendo con autoritarismo nuestras concepciones sobre la integración, pero sí sugiriendo pequeñas modificaciones que al final se harán grandes. Recuerdo cómo cuando comencé a trabajar la integración dentro del aula, una de las condiciones que puse (y sigo poniendo con los nuevos profesores que trabajo) a la tutora con la que iba a trabajar fue que si en un tiempo (fijamos un mes de principio) no funcionaba o ella no estaba convencida dejaría el apoyo en su clase y se lo prestaría al alumno en cuestión en el aula de apoyo. Eso no llegó a ocurrir sino que cada vez que posteriormente ha sido tutora de uno o varios alumnos con n.e.e., hemos trabajado juntas y hemos realizado la integración dentro del aula ordinaria (a veces combinando con la atención en el aula de apoyo), incorporando ella las mismas medidas integradoras en el resto del tiempo en que el alumno está en el aula ordinaria

sin el apoyo, que es uno de los objetivos a conseguir en el proceso de plena integración, es decir, que el tutor incorpore esas medidas metodológicas integradoras a su práctica diaria.

También hemos de ser flexibles en la toma de decisiones, escuchando sus propuestas siempre en un clima de aceptación y de crítica constructiva. A fin de cuentas ellos son los tutores y tienen derecho a la “libertad de cátedra” dentro de su aula. Por ejemplo, en otro caso de integración dentro del aula de un alumno con n.e.e. que estaba en tercer ciclo, durante la reunión de coordinación, yo había propuesto trabajar en el aula cuatro sesiones, dos dedicadas al área de matemáticas y otras dos para el área de lengua. No obstante, la tutora me pidió que las sesiones se redujeran en tiempo (no voy a considerar los motivos), de manera que sólo asistí al aula ordinaria una sesión semanal; elegimos un tema: “La revista escolar”, y decidimos que trabajaríamos globalizando todas las áreas, basándonos en principios socioconstructivistas, utilizando los ordenadores entre otros recursos relacionados con la elaboración una revista escolar. Sé que es poco tiempo, pero más vale que nada. Además ella accedió a que participaran de esas sesiones otros dos alumnos que están en el mismo ciclo, pero no son de su tutoría.

También es necesaria la **flexibilidad del tutor**, tanto para la aceptación de los cambios metodológicos, de cambios organizativos de la clase, de horarios, agrupamientos, etc., como para la aceptación de alumnos de otras tutorías, para aprovechar el apoyo y/o compensar la falta de tutores dispuestos a realizar esta modalidad de integración. Al respecto considero que no conviene trabajar con más de tres alumnos con n.e.e. en el aula ordinaria, sobre todo en los cursos más bajos en los que aún les falta una buena dosis de autonomía.

En una de las ocasiones, comencé a trabajar con un tutor que nunca había organizado actividades grupales con los alumnos, por lo que la distribución de ellos en la clase era individual. Cuando le propuse la formación de grupos para ciertas actividades accedió, pero le resultaba difícil adaptarse al continuo hablar de los alumnos intercambiando su información (había demasiado ruido, decía). Fue adaptándose al nuevo sistema, y también los niños aprendieron, además de todos los aspectos sociales, a hablar más bajito.

En otra ocasión me encontré con un tutor que no confiaba en esta modalidad, ni se adaptaba a los cambios, así es que después de la primera sesión lo dejamos y yo no ofrecí el apoyo dentro del aula ordinaria. Pero en el siguiente curso me lo pidió, me dijo: “ya estoy preparado” (Ferrández, 2005), y trabajamos con resultados muy satisfactorios. En estos casos la relación no tiene que deteriorarse. Nuestras reuniones de coordinación durante el primer curso, en el que no entré en su aula, fueron dentro de un clima de respeto y de intercambio de información de los progresos del alumno, del trabajo que tenía que hacer en el aula ordinaria y de la evolución del alumno en las sesiones en que lo integraba para recibir el apoyo en otra aula paralela.

Esta flexibilidad es consecuencia de otra característica muy importante y determinante, **el respeto, entre nosotros** como profesionales, y **hacia los alumnos** como personas que necesitan de nuestra actuación para su desarrollo, pero que aportan y son elementos enriquecedores del grupo sin distinción, es decir con el convencimiento de que todos aprenden en su medida, y de que es la diferencia la que nos enriquece. Y el respeto **entre los alumnos**, desarrollando en ellos valores de reconocimiento de los compañeros, como personas con quienes compartir experiencias y emociones, pues todos somos válidos, todos tenemos algo que aportar al grupo,

los profesionales de la enseñanza para la integración han de potenciar y practicar la *solidaridad* y la *cooperación*.La cultura de la solidaridad ha mostrado sus ventajas en numerosos campos a lo largo de la historia. La ayuda mutua favorece el desarrollo de los individuos y el de los grupos,La unión de la potencia individual en los grupos es algo más que la suma de las fuerzas individuales; es otra cultura que se rige por el principio de que solamente ganamos cuando ganamos todos,Compartir los problemas y los hallazgos, las penas y las alegrías, las habilidades y las dificultades nos hace más fuertes, más seguros, más hábiles, más humanos. (Porras Vallejo, 1998).

La relación **entre el tutor y el especialista**, basada en el respeto, abarca desde las características de la actividad en sí misma, hasta el ámbito de intervención de cada uno, reconociendo la capacidad de los demás para la ayuda y la colaboración en la solución de problemas. Yo, como especialista en EE, soy defensora a ultranza de la inclusión de todos los alumnos en el aula ordinaria, pero esto no debe suponer enfrentamientos con los profesionales que no opten por ella. Sencillamente busco otras soluciones, como por ejemplo poder ofrecer el apoyo de esos alumnos dentro de otras aulas en que los tutores la tienen aceptada e ir poco a poco adoptando medidas cada vez más integradoras con ellos a través de las reuniones de coordinación.

Otra característica es la de asumir el **compromiso** que conlleva el estar dispuestos a dedicarles el tiempo (con el que la mayoría de las veces no contamos) y el esfuerzo en las tareas que deben realizarse (A. Moya Maya, 2002). El mayor inconveniente para la colaboración es la falta de tiempo. Trabajar con principios integradores supone un cambio metodológico y un “abandono” del libro de texto como herramienta básica, lo que implica una estrecha coordinación a la hora de programar y realizar las oportunas adaptaciones, elección de objetivos comunes, propuesta de contenidos y de actividades a desarrollar durante toda la jornada escolar, elaboración o búsqueda de materiales didácticos, análisis de todos los factores que influyen en el proceso, evaluación sistemática y continua de nuestra labor y de los resultados obtenidos, propuestas de mejora, coordinación con los padres, cursos de perfeccionamiento, etc., unido al tiempo que necesita el especialista para atender a todos los tutores de forma individualizada y, en las reuniones comunes de todos, para concretar aspectos generales que nos conciernen, más la carga administrativa que ya poseemos por el simple hecho de ser profesionales de la enseñanza. Resulta que nos vemos en la necesidad de echar horas “extras” que no son remuneradas ni en lo económico ni, muchas veces, en lo social. Como consecuencia, a veces las reuniones se tienen que realizar de forma improvisada, aprovechando recreos, cambios de clase, etc., lo que les da un carácter poco profesional, además del estrés que nos aporta, ya que son insuficientes para realizar toda la labor que se requiere.

Otra característica es la de ser profesionales **reflexivos** (Porras Vallejo, 1998). Esta reflexión es más fácil y más objetiva en los casos en que el tutor y el especialista están plenamente convencidos de que la integración en las aulas ordinarias es posible, porque se parten de los mismos parámetros en la forma de enfocar los objetivos, igual punto de vista metodológico, facilitando su puesta en práctica, coordinando nuestras funciones de manera espontánea, rectificando *in situ* o complementándonos en la atención de los alumnos, reforzándonos en nuestras decisiones y apoyándonos en los cambios que proponemos como consecuencia de esta labor reflexiva. Durante el presente curso, en el trabajo de integración que realicé con un tutor de Primer Nivel de Primaria sobre el trabajo de aprendizaje de la lectoescritura y de matemáticas, se producen diversas situaciones de apoyo mutuo entre ambos sin necesidad de una comunicación previa, sólo baste conocer lo que hacemos, cómo lo hacemos

y qué queremos conseguir. Se trata pues de aplicar unos principios de colaboración generales independientemente de la situación concreta en que se produce. Estos cambian según los alumnos, su estilo de aprendizaje y su forma de responder ante determinados refuerzos, con lo que conforme los vamos conociendo, vamos analizando diferentes formas de actuación en los casos más puntuales. Los dos atendemos a todos los alumnos, orientamos, dirigimos la clase, corregimos, informamos, evaluamos... Es curioso como los niños lo reconocen a él como tutor y a mí como otra maestra más que les ayuda a aprender, y saben a qué atenerse. Yo asumo las normas generales de funcionamiento organizativo que existen en la clase, pero en las sesiones que voy puedo añadir o modificar "temporalmente" las existentes, y eso es comprendido sin desautorizar al tutor. En esta reflexión analizamos los inconvenientes y las razones. Refiriéndome al mismo tutor, desde que comenzó el curso hemos tenido que modificar el tiempo de atención dentro del aula ordinaria y dejar las sesiones de matemáticas que habíamos organizado para todo el curso (dos sesiones semanales), para impartirlas de manera ocasional en aprendizajes concretos, porque después de analizar cómo se desarrollaban las sesiones vimos que era excesivo el número de alumnos con n.e.e. a los que atender (dos que pertenecen a este grupo, otros tres de los otros grupos de 1º, otro de Infantil de 5 años y otro de segundo que ya se inició el curso pasado en su proceso de inclusión con su grupo clase para el área de lengua, pero que en éste curso era imposible continuar esta línea de trabajo por la falta de tiempo en mi horario debido al excesivo nº de alumnos a los que atiendo: 12 con discapacidad y 4 con dificultades de aprendizaje graves, según el censo administrativo). Este exceso de alumnos diferentes en la misma aula provocaba falta de tiempo material para aportar las ayudas necesarias a todos los alumnos, al ser actividades que requieren un grado de autonomía considerable, contando que en el aula había además 26 alumnos de 1º de Primaria el apoyo se hace difícil en esas circunstancias en las que se trata también de educar al alumno en su propio autocontrol, lo cual no es posible cuando se producen situaciones de inactividad producidas por la espera a que se termine de atender a otros compañeros, generando conductas inapropiadas y de falta de hábitos de trabajo. El feed-back sobre la tarea de aprendizaje ha de ser inmediato y que permita la **reflexión también del alumno**, sobre la planificación de la actividad, del cómo la han ejecutado, qué conocen y en qué fallan y qué han aprendido de nuevo, comunicando siempre sus experiencias al resto del grupo. En estas circunstancias se produce un alto grado de socialización y de aceptación, cuando se dan cuenta de que todos fallamos en ocasiones y que somos capaces de rectificar y modificar y, sobre todo, de aprender y ser mejores personas. Pero en las condiciones en que nos movíamos, esta falta de tiempo de atención en la medida de sus necesidades provocaba más dispersión entre todos los alumnos en general. Al ser en el área de matemáticas menos sistemática la actividad pues la basamos en juegos matemáticos (Ferrández, 2005), se producía mayor número de situaciones de dispersión. Por otra parte, valoramos la necesidad de colaborar juntos en la lectoescritura. Como consecuencia, a finales de octubre comencé a trabajar el área de matemáticas en el aula de apoyo, a excepción de aprendizajes concretos como el de la construcción de los números, la invención de problemas, el aprendizaje de la suma con llevadas, etc.

Comentaba lo importante que es tener un punto de vista común ante la integración. Pongo a modo de curiosidad las palabras que me dijo un tutores una de las reuniones de coordinación para la selección de experiencias que ibamos a tener durante ese curso en las sesiones de apoyo dentro del aula ordinaria: "Vamos a hacer algo este año, que el año pasado no hicimos nada". "Nada acerca de qué", respondí yo. "Pues redactar, no sé". Después de recordar lo que hicimos durante el curso anterior, rectificó, pero eso denota que para ese tutor haciendo un periódico escolar no se aprendía tanto como realizando los ejercicios del libro. Al no tener la misma idea del proceso de enseñanza aprendizaje las relaciones y la coordinación es más difícil,

no se tienen los mismos puntos de vista, se producen contradicciones entre lo que nos parece importante y secundario, por lo que las reuniones de coordinación deben ser frecuentes para concretar detalladamente cada situación, ya que no siempre se produce esa complicidad espontánea, fruto del entendimiento entre ambos, tutor - especialista.

3.- Conclusiones

En general, la relación entre los tutores y el especialista de E.E., debe ser lo más dialogante posible, sea cual fuere el enfoque que cada uno tengamos del proceso de enseñanza y aprendizaje, intentando siempre llegar a acuerdos consensuando los diferentes puntos de vista. Debe ser muy desagradable tener que compartir reuniones con alguien que te sienta como un enemigo durante todo un curso.

Se trata de una relación de colaboración para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos, no existe mi ni tu alumno, existen nuestros alumnos. Mi trabajo es marcar las pautas metodológicas, organizando experiencias de aprendizaje que se ajusten a las necesidades de todos los alumnos.

La coordinación va más allá de los aspectos formales y, como enumera Ignasi Puigdellivol (2001), “se fundamenta en la comprensión que alcanzamos de la situación del alumno, del origen de sus dificultades y, en consecuencia, de sus necesidades”.

Tenemos que tener claro qué objetivos vamos a conseguir, cómo los vamos a poner en práctica, cuándo, con qué agrupamientos y qué recursos que vamos a utilizar.

El tutor es responsable de todos los alumnos de la clase incluidos los de n.e.e., él tiene la última palabra incluso a la hora de decidir si el apoyo se realiza en su clase. De nada sirve trabajar con un tutor que no siente la diferencia como algo enriquecedor del grupo.

Referencias bibliográficas

- Ferrández Quesada, A (2002). Las nuevas tecnologías en la atención a la diversidad: La revista escolar. Experiencia de inclusión en el aula de alumnos con n.e.e. (Comunicación). F. J. Soto y J. Rodríguez. *Libro de actas del II Congreso Nal. De NNTT y NEE (Tecnoneet 2002)*. Consejería de Educación y cultura. Murcia.
- Ferrández Quesada, A. (2005). Sergi en la escuela. En R.Porras Vallejo y D. G. Manjón. *Haciendo realidad la escuela inclusiva. Cinco experiencias de integración contadas en primera persona*. Sevilla. MCEP.
- Ferrández Quesada, A (2006). El trabajo de apoyo en el aula: Prácticas de innovación educativa. Varios autores. *Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la Práctica. Vol. 2 El síndrome de Asperger. Respuesta educativa*. Sevilla. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Moya Maya, A. (2002). *El profesorado de apoyo, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo? realiza su trabajo*. Archidona. Aljibe
- Parrilla Latas, A. (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao. Ediciones Mensajero
- Porras Vallejo, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla. MCEP.

Alicia Ferrández Quesada

Puigdellivol, I. (2001). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad.* Barcelona. Graó.

Stainback, S. y W. (1999). *Aulas Inclusivas.* Madrid. Narcea