

EL PROFESOR CONSULTOR: UN PROFESIONAL DE APOYO EN LOS CENTROS ESCOLARES DEL PAÍS VASCO

FERNANDO BACÁICOA GANUZA
PEDRO MARTÍN GONZALEZ

RESUMEN

Nuestro sistema educativo se define por su carácter comprensivo valorando la diversidad como una característica de la realidad escolar y social donde se dan diferencias entre unas personas y otras en sus creencias, intereses, gustos, maneras de pensar y sentir, formas de aprender, conocimiento de la realidad. Estas diferencias no se utilizan para clasificar, etiquetar o marginar sino para tenerlas en cuenta en el proceso educativo con el fin de conseguir su máximo desarrollo personal y social.

La Comunidad Autónoma del País Vasco, desde la Consejería de Educación, se ha caracterizado precisamente por ser una de las administraciones que más decididamente ha apostado por una filosofía integradora en el campo de la educación especial. Ya, en 1982, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco había diseñado un "Plan de Educación Especial para el País Vasco" inspirado en los principios de Integración, Normalización y Sectorización.

Para atender adecuadamente la heterogeneidad de alumnos, surge la creación de una nueva figura en los centros educativos de la Comunidad Autónoma Vasca: El Profesor Consultor.

ABSTRACT

Our educational system is defined by its understanding character, valuing diversity as a characteristic of the social and school reality whereby people are differentiated according to their beliefs, interests, likes, way of thinking and feeling, manner of learning and knowledge or reality. These differences are not employed to classify, label or marginalize but are taken into account in the educational process with the aim of obtaining maximum personal and social development.

Due to the efforts of the Educational Council, The Autonomous Community of the Basque Country is notable as one of the foremost administrations which has decidedly advocated an integrated philosophy in the area of Special Education. By 1982, The Department of Education of the Basque Government had designed a "Special Education Plan for the Basque Country" inspired by the principles of Integration, Normalisation and Sectorisation.

To adequately deal with the heterogeneous nature of pupils, the creation of a new figure in the educational centres of the Autonomous Basque Community has arisen: The Consultant Teacher.

PALABRAS CLAVE

Educación especial, Integración, Profesor consultor, Niños con necesidades educativas especiales.

KEYWORDS

Special education, Integration, Consultant teacher, Pupils with special educational needs.

1. INTRODUCCION

Nuestro sistema educativo se define por su carácter comprensivo valorando la diversidad como una característica de la realidad escolar y social donde se dan diferencias entre unas personas y otras en sus creencias, intereses, gustos, maneras de pensar y sentir, formas de aprender, conocimiento de la realidad. Estas diferencias no se utilizan para clasificar,

etiquetar o marginar sino para tenerlas en cuenta en el proceso educativo con el fin de conseguir su máximo desarrollo personal y social.

Se debería aceptar la diversidad y la pluralidad cultural como un valor que contribuye al enriquecimiento y al avance global de toda la comunidad; en este sentido es justo reconocer que desde hace tiempo se está haciendo un significativo esfuerzo en la política de integración escolar, que viene reflejándose en sucesivos encuentros y congresos, hasta el punto de convertirse en uno de los principales ámbitos de renovación pedagógica y en uno de los pilares que sustenta gran parte de la filosofía de la reforma (escuela integradora, escuela comprensiva, escuela para la diversidad, etc.) o de reordenación general del sistema educativo español (LOGSE, 1990).

La Comunidad Autónoma del País Vasco, desde la Consejería de Educación, se ha caracterizado precisamente por ser una de las administraciones que más decididamente ha apostado por una filosofía integradora en el campo de la educación especial. Ya, en 1982, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco había diseñado un *Plan de Educación Especial para el País Vasco* inspirado en los principios de Integración, Normalización y Sectorización.

Pero el documento más significativo de toda esta época es, sin duda, el Informe elaborado por la Comisión de Educación Especial que la Consejería había constituido en Septiembre de 1987 y que tiene por título *Una Escuela Comprensiva e Integradora*, (Noviembre, 1988).

Este Informe es una profundización y desarrollo de la filosofía integradora ya recogida en el plan de 1982, y sugiere diversas medidas sectoriales, dotación de programas específicos, y ampliación de los recursos profesionales que trabajan en educación especial. Entre las medidas que se plantean con el fin de asegurar que "...el centro ordinario se convierta en espacio educativo donde debe y pueda darse respuesta a todos los alumnos... ", está la provisión de apoyos educativos al centro, entre ellos la figura del Profesor Consultor.

De la necesidad de reforzar los apoyos del centro, para atender más adecuadamente la heterogeneidad de sus alumnos surge como hemos dicho la creación de una nueva figura en los centros educativos de la Comunidad Autónoma Vasca: el Profesor Consultor. Esta figura trata de ser un elemento de asesoramiento y apoyo al profesorado y que facilite la puesta en marcha de estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en las necesidades de cada uno de los alumnos.

La figura del profesor consultor se asienta en los siguientes principios:

a) Por un lado, el apoyo entendido como un proceso de asesoramiento, como un proceso relacional en el que participan los profesores junto a determinados profesionales dotados de cierto bagaje de conocimientos, destrezas y actitudes con los que se pretende construir contextos de trabajo desde los que intervenir en la mejora de la práctica educativa. Se entiende el asesoramiento como:

"un recurso de cambio y mejora escolar en un sentido amplio, mediante el cual se proporciona a los centros el apoyo que guíe y oriente el conocimiento y las estrategias necesarias para que la escuela pueda elaborar sus propios proyectos de cambio, ponerlos en marcha y evaluarlos" (Marcelo, 1996 p. 28).

b) Se considera el centro escolar como unidad de cambio como desarrollo del centro y como formación del profesorado. Como señala Louis (1992), los cambios deben surgir del desarrollo interno de la escuela más que de la importación de innovaciones desligadas del contexto.

c) El profesor es figura central en la respuesta educativa a la diversidad, lo que conlleva un abanico de responsabilidades: conocer la situación personal del alumno, seguir su evolución en cuanto al desarrollo del aprendizaje, horizonte de intereses, interiorización de valores, capacidad de autonomía, adaptación al ambiente familiar y social y desarrollar procesos orientadores en los estudios y actividades, adaptaciones curriculares, etc. En la acción didáctica se deben asumir unos métodos integradores, caracterizados por una oferta metodológica y por una diferenciación de las estrategias utilizadas con cada alumno a fin de incidir positivamente en todos ellos.

2. CREACION DE LA FIGURA DEL PROFESOR CONSULTOR

La creación de la figura vino precedida de un trabajo de análisis acerca de cuál era el tipo de respuesta que se estaba propiciando a los alumnos con n.e.e. Algunas conclusiones a las que llega la Comisión confirman datos que de alguna forma y por distintas vías ya se disponían, y que ponen de manifiesto que un porcentaje elevado de alumnos que acudía al Aula de Apoyo por un tiempo, lo hacían por determinadas dificultades de aprendizaje. Eran niños que no podían incluirse en el grupo que podríamos definir como de necesidades educativas especiales permanentes.

A la luz de estos resultados y de otros estudios, la Comisión interpretaba que muchas de las intervenciones con alumnos con necesidades especiales ligadas a dificultades o retraso del aprendizaje podrían realizarse en el entorno ordinario siempre y cuando se desarrollasen las correspondientes adaptaciones curriculares, se mejorase la práctica docente, se hiciese una evaluación del contexto educativo, y se pusieran los medios para hacer posible un tratamiento integrado de la diversidad en el aula.

Esta valoración coincidía con las necesidades que planteaban los profesores, puestas de manifiesto en una encuesta realizada por la Comisión y en la que estos consideraban que para poder atender de modo adecuado a la diversidad, a los problemas de aprendizaje leves en un entorno normalizado, era necesario: ayuda profesional, formación permanente ligada a la tarea, entrenamiento en desarrollo de adaptaciones curriculares, poder acudir a un profesional cercano y trabajar en equipo.

A su vez, los profesores de aula de apoyo reconocían que la forma de trabajo segregado en el aula de apoyo, no era la única posible y que tendrían a trabajar conjuntamente o en equipo con los profesores tutores.

La Comisión a la luz de estas situaciones valoró la necesidad de distinguir entre lo que sería un apoyo al profesor tutor para el desempeño de su trabajo ante la diversidad y las aulas de educación especial donde se atendería a los alumnos con necesidades educativas especiales más permanentes. De aquí surgió la nueva figura de apoyo al profesor tutor que, con un modelo de asesoramiento pedagógico, sirviera para hacer posible un adecuado tratamiento a la diversidad.

La consulta de la bibliografía internacional corroboraba que ya existía esta figura en otros países, fundamentalmente del ámbito anglosajón y, concretamente, en Escocia donde se entendía dicho profesional como un profesor de educación especial con funciones de asesoramiento (Jones, K., 1987).

Como conclusión podemos señalar que la figura del Profesor Consultor surge de un proceso de contraste entre datos empíricos, observaciones de la práctica y elementos de la teoría, y se construye desde un equipo de expertos directamente relacionados con la Administración.

3. LAS FUNCIONES DEL PROFESOR CONSULTOR

3.1. Introducción

Según las recomendaciones de la Comisión, la figura del profesor consultor es concebida como un recurso ordinario de apoyo global al centro que, formando parte de la plantilla, se integra en la vida colectiva del mismo. Su tarea específica es la de apoyar y orientar al profesor tutor y al equipo docente en el desarrollo de las adaptaciones curriculares necesarias, incluidas aquéllas para alumnos con necesidades educativas especiales, en la intervención educativa en el centro.

El término "consultor" ha sido recogido en diferentes publicaciones anglosajonas como referencia a funciones de asesoramiento y apoyo interno en los centros educativos. El consultor es una persona "de consulta" y un catalizador para los directivos educacionales, los docentes, los padres y los niños. Es un experto en la comprensión de los afectos y de sus consecuencias para el proceso educacional (Dinkemeyer y Carlson, 1976).

En la tradición educativa escocesa el profesor consultor aparece como un profesor de educación especial con funciones de asesoramiento. Concretamente en el informe *The education of pupils with learning difficulties in Primary and Secondary Schools in Scotland*, publicado por el Servicio de Inspección Escocés y recogido por Jones (1987), se plantean una serie de recomendaciones sobre la ayuda que un Profesor Consultor puede prestar.

Por su parte la Asociación Nacional de Educación Especial de Gran Bretaña, identifica siete funciones que debe cumplir quien desempeña la función de coordinación de necesidades educativas especiales. Estas funciones nos pueden servir como referencia al analizar las asignadas al Profesorado Consultor.

1) Función de asesoramiento

Dentro de esta función entraría el proceso de identificación de quienes tienen necesidades educativas especiales, controlar los progresos realizados, identificar las ventajas e inconvenientes de determinados currículos aplicados.

2) Función prescriptiva

Entre las que se incluye el preparar y aplicar estrategias de apoyo; asignar los recursos adecuados a las necesidades educativas especiales; preparar y aplicar programas individualizados.

3) Función educativa y de seguimiento

Entendiendo como tales el colaborar con sus colegas para aplicar conjuntamente el mismo enfoque educativo ajustado a las necesidades educativas especiales; ayudar y apoyar a quienes presenten problemáticas asociadas, ya sean sociales, físicas, o de conducta, enseñar, individualmente o en grupo, en aquellos supuestos en los que la naturaleza del problema impide responder a las necesidades del alumnado en las aulas ordinarias.

4) Función de apoyo

Se entendería como tal servir de apoyo a sus colegas, proponiéndoles ideas o técnicas, asesorándoles acerca de los métodos existentes y de la adecuación del currículo que se aplica a quienes tienen necesidades educativas especiales. Informar acerca de la diversidad de los materiales y de los enfoques existentes para facilitar el aprendizaje, asesorar sobre los procedimientos de ubicación y agrupación de grupos, etc.

5) Función de enlace

Cómo servir de enlace con otras escuelas, con las familias, animarles a participar en la educación y en el desarrollo general del niño, relacionarse con los servicios educativos sociales, servir de enlace con la comunidad en general, poniendo de relieve aquellos aspectos positivos de los individuos y de los grupos que pueden ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales.

6) Función de dirección

Actuar como parte integrante de un equipo en la planificación del currículo, en la planificación del seguimiento, en la asignación de recursos, y en la coordinación de las respuestas que se ofrecen a las diversas necesidades educativas especiales.

7) Función de formación de personal

Participar en los programas de formación del personal dentro de la escuela y en el área local así como difundir entre sus colegas los conocimientos y las investigaciones que se refieren a las necesidades educativas especiales.

3.2. Definición de funciones

En nuestro contexto, diferentes trabajos realizados acerca de las funciones del Consultor tanto por parte de la propia Comisión de Educación Especial, como los propios Profesores Consultores, la Inspección Educativa y el I.C.E. de la U.P.V., han permitido llegar a una definición de funciones agrupadas en seis grandes ámbitos de actuación:

1. Ayuda al profesorado tutor en la Evaluación y Seguimiento

- 1.1. Ayudar al profesorado tutor en la evaluación individual, interactiva y contextualizada del alumnado con dificultades partiendo de sus capacidades y necesidades, con la finalidad de reorientar el proceso y el programa.
- 1.2. Ayudar al profesorado tutor a evaluar las diferentes variables que inciden en el funcionamiento del grupo-aula.

- 1.3. Colaborar con el tutor y demás profesionales del centro en su caso, en la identificación de los alumnos con n.e.e., para responder desde el centro educativo.
- 1.4. Colaborar con el profesorado tutor y el resto de profesionales implicados en el seguimiento del desarrollo de las adaptaciones curriculares individualizadas.

2. Asesoramiento (a demanda de otros profesionales del centro)

- 2.1. Orientar para responder a la diversidad del alumnado.
- 2.2. Orientar y preparar estrategias de apoyo en todas las áreas de curriculum, con objeto de facilitar el aprendizaje.
- 2.3. Orientar sobre los materiales didácticos y recursos personales con el fin de responder a la diversidad.

3. Colaboración

- 3.1. Con el Equipo Directivo en la planificación y organización de la respuesta a la diversidad.
- 3.2. Con el profesorado tutor en la reordenación de objetivos y métodos de trabajo seleccionados.
- 3.3. Con el profesorado tutor en la elaboración de las adaptaciones curriculares para las personas con necesidades educativas especiales.
- 3.4. Con el profesorado de apoyo en la respuesta a las personas con n.e.e.

4. Coordinación

- 4.1. Coordinar, en colaboración con la jefatura de estudios, al profesorado que intervenga en un mismo proyecto de respuesta a la diversidad.
- 4.2. Coordinar, en colaboración con la jefatura de estudios, a los diferentes profesionales que intervienen directamente en la respuesta a las n.e.e. de una persona.
- 4.3. Coordinarse con el COP en los temas que tienen que ver con la diversidad y con la respuesta a las n.e.e.

5. Formación

- 5.1. Iniciar, facilitar y participar, de acuerdo con el Equipo Directivo, en programas de formación del personal sobre el tratamiento a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- 5.2. Difundir, de acuerdo con el Equipo Directivo, entre el resto de profesionales del centro los conocimientos y las investigaciones que se refieren a la respuesta a la diversidad.

6. Intervención Directa. (La mínima imprescindible)

- 6.1. Trabajo directo con alumnos con n.e.e. al margen del aula ordinaria.
- 6.2. Trabajo directo con alumnos con n.e.e. dentro de su entorno ordinario (grupo/ aula).
- 6.3. Trabajo directo con grupos de alumnos de forma conjunta y coordinada con el tutor.
- 6.4. Intervención como un docente más en una estructura de agrupamientos flexibles (aula, nivel, ciclo) en relación a un proyecto concreto, una programación determinada o una adaptación curricular de aula concreta.

4. EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR CONSULTOR: UNA PRACTICA LIGADA A DOS TIPOS DE ACTUACION: COLABORATIVO-PROFESIONAL Y DE LA INNOVACION Y EL CAMBIO

4.1. Introducción

Las funciones del *Consultor* o *Asesor*, como persona *experta* que pone su experiencia al servicio de otros profesionales para el mejor desempeño de su tarea, se han generalizado en todos los campos. Así, es frecuente encontrar expresiones como *Ingenieros consultores*, *Consultor Psiquiátrico*, *Consultor Médico* y empresas, gabinetes u oficinas de *Consulting*, de *Counseling*, etc. En el campo educativo, se han venido diferenciando diversas prácticas de ayuda general, muy relacionadas con el campo que definimos como Asesoría. En el contexto de la Educación Especial, este término tiene tres enfoques diferentes, coincidentes con la finalidad de la acción, pero con matizaciones distintas:

— Asesoramiento como Orientación: Toda actividad de ayuda orientada a dirigir a una persona, cosa u acción hacia un fin determinado (la autoconciencia y autonomía personal).

— Asesoramiento como Información: La acción informativa tiene extraordinaria importancia como complemento de la orientación del apartado anterior.

— Asesoramiento como Consejo o Dictamen Técnico: En determinados momentos del proceso educativo o recuperador puede ser necesario un tipo de asesoramiento técnico, de algún especialista, en algunos de los campos de atención al educando: médico, psicológico, jurídico.

El Asesoramiento en relación con la Educación Especial se considera un elemento esencial en la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Una de las aportaciones más claras a la hora de fundamentar el Asesoramiento en el ámbito escolar es el trabajo de Curtis, Zins y Graden (1987). Según estos autores, los problemas de Intervención preventiva se fundamentan en el modelo de Asesoramiento. Desde esta perspectiva, se define el asesoramiento como la provisión de ayudas indirectas al alumno a través de ayudas directas a los profesores y a los padres.

4.2. Línea de Actuación Colaborativa-Profesionalizadora

En nuestro país, las relaciones de Apoyo o Asesoramiento (función definitoria de la figura del Profesor Consultor) han sido poco abordadas desde el campo teórico y de la investigación e insatisfactoriamente articuladas en el campo práctico de la educación. En consecuencia, hemos tenido que importar modelos teóricos de otros campos (industrial-empresarial, médico-sanitario, social-asistencial).

Recientemente, se está generando un creciente interés por la temática del asesoramiento desde la literatura actual sobre los procesos de mejora escolar, entendida esta como:

"Un esfuerzo sistemático y constante orientado al cambio en las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas en una o más escuelas con el fin de lograr más eficazmente las metas educativas" (Miles y Elkom, 1985 p. 48).

Utilizaremos el enfoque colaborativo (Escudero, 1989, 1990; González, 1992) como marco general donde poder integrar las aportaciones provenientes de los campos de la teoría curricular, la teoría de los procesos de cambio, la teoría de la formación del profesor y la investigación más específica sobre el liderazgo escolar.

Seguiremos a González (1992) para presentar algunos de los rasgos más destacados del enfoque colaborativo o desarrollo organizativo de las escuelas:

— Es una dinámica de autorrenovación que implica a todo el centro. Por lo tanto no se centra de forma exclusiva en lo que ocurre en las aulas; tiene en cuenta también otros focos de atención: clima, procesos de liderazgo, dirección, coordinación, trabajo conjunto, etc.; y no se hace separación entre lo organizativo y lo pedagógico.

— Es un proceso realizado desde la propia organización, no desde el exterior. Así es el centro el que tiene el protagonismo y controla todo el proceso, define su problemática y sus necesidades y decide dónde hay que trabajar. No se trata de "intervenir sobre" sino que se pretende la capacitación institucional, y de los profesores, para abordar sus problemas. Promueve la reflexión y deliberación conjunta acerca de qué, cómo, por qué, y para qué cambiar.

— Trata de reconstruir la propia cultura escolar. Presuponiendo el aislamiento profesional y la cultura individualista de los centros; promueve valores y normas de trabajo colegiado y cooperativo, defiende la creencia de que la mejora escolar se hace "desde dentro" y es un proceso permanente, no episódico.

Un enriquecimiento de la figura y función del Profesor Consultor desde el enfoque colaborativo exigiría, al menos, estas tres líneas de reflexión/investigación (Goikoetxea, 1994):

a) La figura del profesor consultor debería tender a ampliar su enfoque de los problemas educativos, superando el estrecho marco del aula y de la relación tutorial, para aportar una perspectiva global, de cultura integradora asumida desde el centro.

b) El profesor consultor debería controlar el riesgo de llegar a percibirse a sí mismo como una "tecnología" impuesta al centro. Su trabajo de asesoría desde un enfoque de intervención, más que de colaboración y de actuación "bajo demanda", tiene el peligro real de

llevarle a un aislamiento o independencia mal entendida, en relación con sus compañeros de claustro y con el centro.

c) El profesor consultor debería tender a interpretar su función de asesoría o consulta más allá de la relación individualizada, construyendo puentes y aprovechando cualquier recurso organizativo institucional para generar equipos de trabajo colaborativo.

4.3. Línea de actuación de la innovación y el cambio

Desde la perspectiva teórica de los procesos de cambio (Fullan, 1982, 1991) y desde el propio enfoque colaborativo (González, 1992) puede conceptualizarse al Profesor Consultor como agente de cambio educativo que trata de promover la renovación de la cultura escolar en general y su forma concreta de entender los valores de la diversidad y la integración en particular.

Cuando nos referimos a *agente de cambio* incluimos funciones diversas de apoyo, asesoramiento, dirección, formación, situados bien dentro del centro –equipos directivos, orientadores, profesores consultores, coordinadores de ciclo, etc.–, o bien fuera de los mismos –equipos psicopedagógicos, asesores de COPs; personas relacionadas con programas institucionales: compensatoria, integración, etc...–.

Por tanto, los *agentes de cambio* pueden definirse según la ubicación interna o externa al centro, como *agentes de apoyo interno y/o agentes de apoyo externo*.

Los agentes de apoyo interno

El agente de apoyo interno puede definirse de forma muy general como:

"aquél profesor que realiza, al menos en el centro al que pertenece, una serie de tareas relacionadas con la mejora de la educación en los centros escolares" (Nieto y Portela, 1991 p. 343).

Desde esta definición, podemos conceptualizar la figura del Profesor Consultor como un *Agente de Apoyo Interno*. De hecho, la similitud entre las funciones del Profesor Consultor y las que se le atribuyen al Agente de Apoyo Interno es muy grande y entre las que cabe destacar las de:

— Continuar vinculado directamente a la enseñanza en aula: experimentando, actuando como modelo, produciendo mejoras en su aula o en las de sus colegas.

— Organizar y conducir procesos de revisión conjunta de la práctica educativa.

Los agentes de apoyo interno: individuales o grupales

Estas funciones de apoyo no siempre suelen ser desempeñadas por personas individuales, a veces son asumidas en el grupo y por el grupo. Estos no han de ser entendidos como grupos de profesores que apoyan a otros profesores, sino como un conjunto de compañeros, con diversos grados de implicación que se apoyan unos a otros. (Nieto y Portela, 1991). Estos autores aconsejan adoptar esta última postura de tal modo que:

- El apoyo a la mejora educativa no es privativo de nadie.
- Los profesores suelen ayudarse, de hecho, entre sí.
- La pluralidad de trayectorias profesionales y la deliberación conjunta entre diversos miembros aporta soluciones más originales y mejor asumidas.
- Los esfuerzos que requiere un proceso de mejora, así como sus beneficios deben ser compartidos. (Corbett y D'amico, 1986).
- Hay evidencias que apoyan que la organización en grupos cooperativos facilitan el logro de mejores resultados y una mayor autoestima (Johnson y Johnson, 1989; Paquette, 1987, etc.). Esto no quiere decir que cualquier organización grupal, por el mero hecho de serlo, vaya a deparar ventajas. Asignar a un grupo de profesores una serie de tareas y dejar a su arbitrio el modo de llevarlas a cabo no tiene un valor intrínseco y necesariamente positivo (Little, 1990).

Por último, los agentes de apoyo interno, ya sea individual o grupal, deberían adoptar una perspectiva global, en beneficio de todo el centro y no particularizada en beneficio de profesores o grupos individuales.

En relación con la posición institucional de los agentes de apoyo interno, se han adoptado tres vías en la gestión de este tema (Nieto y Portela 1991):

- El reconocimiento de unas responsabilidades adicionales (funciones de apoyo interno en la mejora educativa) están directamente relacionadas con el acceso a cargos directivos.
- Hay iniciativas individuales, o centros aislados, donde se acepta que determinados profesores asuman funciones de Apoyo interno, independientemente de que pueden acceder posteriormente, o no hacerlo, a un cargo directivo.
- Hay programas de innovación curricular a gran escala (Proyectos Atenea o Mercurio, programas de integración, etc.) que pueden necesitar un apoyo específico en los centros –coordinador del proyecto en el centro, etc.–, o bien requerir perfiles de funciones –más o menos acotados– que se atribuyen a profesores con una posición diferenciada en el centro.

Es en esta última alternativa donde se va configurando, en nuestro país y en el conjunto de países europeos occidentales, el marco de articulación de la figura de agente de apoyo. La ubicación de la figura del Profesor Consultor encaja perfectamente en este esquema.

5. LA INSERCIÓN E IMPLEMENTACIÓN EN LOS CENTROS DE LA FIGURA DEL PROFESOR CONSULTOR

La Implantación de la figura del Profesor Consultor en el Sistema Educativo Vasco puede considerarse como una innovación educativa que puede estudiarse siguiendo las fases generales que caracterizan los procesos de innovación (Escudero y González, 1987). En el

caso del profesional que nos ocupa nos parecen especialmente interesantes y necesitadas de un estudio riguroso de las fases de Adopción e Implementación.

Si bien la fase de Adopción no es reconocida por los especialistas como una fase con identidad propia (Escudero y González, 1987), pudiéndose considerar como una fase final del proceso innovador o como un proceso de movilización hacia el cambio en la práctica, Fullan (1982) insiste en la importancia del estudio de esta fase, al reclamar mayor atención a la misma por parte de los investigadores y planificadores del cambio, debido a su impacto en los resultados del cambio educativo intentado.

La fase de implementación de cualquier innovación es particularmente compleja y ha sido objeto de un especial interés por la investigación, hasta el punto de que se habla del *Paradigma de implementación* como un modo de conceptualizar, instrumentar e investigar el cambio educativo.

En la actualidad, se reconoce que la fase de *puesta en práctica* de cualquier innovación es la más crítica de un proceso de cambio pues en ella se dan los procesos de renegociación, reconstrucción de la misma entre la cultura de los agentes promotores de la innovación (Administración, expertos) y la cultura institucional y profesional.

Dada la complejidad del proceso de Implementación, este término ha adoptado una gran diversidad semántica en su definición; en cualquier caso, el uso más generalizado del mismo es el de *puesta en práctica*.

En cuanto a los modelos teóricos que tratan de describir o explicar los procesos de implementación de una innovación, son tan diversos como la definición de los mismos.

Así Fullan y Pomfret (1977), hablan de *Enfoque de fidelidad* o *Enfoque de proceso* para diferenciar aquellas prácticas que entienden el proceso de implementación como un proceso de aplicación tecnológica aislado y protegido de cualquier contaminación contextual, o como un proceso interactivo entre la innovación y la situación o contexto donde se pretende implantar. Por su parte Berman (1981), plantea tres modelos de puesta en práctica, según la importancia que se le de a un elemento u a otro: a) el modelo de "gestión", b) el modelo de "aprendizaje" o c) el modelo de "negociación".

Todas estas metáforas o interpretaciones de los procesos de implementación pueden servirnos para acercarnos al proceso de implementación de la figura del Profesor Consultor. Llevar a cabo el análisis de cualquier proceso de implementación es particularmente complejo, siéndolo aún más en el caso de la implementación de una nueva figura profesional como la del Profesor Consultor.

Para abordar esta cuestión, nos basaremos en el estudio realizado por el I.C.E. a partir de la primera promoción de profesores Consultores (1990-91). Este estudio revela lo siguiente:

— Tal vez como consecuencia lógica de la novedad de la figura, se produce indefinición de las funciones y tareas en el Plan de Centro y escasa coordinación con los miembros del claustro. Parece que el Consultor mantiene una postura más crítica respecto al funcionamiento de las estructuras del centro que el resto de colectivos del centro.

— Parece que el número de alumnos con n.e.e. coincide con el de aquellos que deberían ser atendidos fuera del aula y de los que habría que atender dentro de ella por otra

persona; es decir, la referencia a alumnos con n.e.e. está unida a la de alumnos que requieren un trabajo diferenciado que en muchos casos se puede llevar a cabo dentro del aula.

— La existencia del profesor-consultor en el centro no ha reducido el número de alumnos que acuden al aula de apoyo y tampoco ha cambiado el tiempo de atención en ella.

— En relación con el trabajo del profesor consultor, se destaca la elaboración de materiales y su influjo sobre algunos cambios curriculares en el aula.

— Diversos colectivos en los centros reclaman la necesidad de clarificar, a ser posible a nivel oficial, las funciones del Profesor Consultor.

— Las relaciones de los profesores-consultores con los profesores-tutores y con los profesores de apoyo son valoradas por parte de estos colectivos como correctas, positivas, de colaboración... Hay que destacar este hecho por la conocida dificultad que supone la introducción de figuras nuevas en centros dotados de estructuras muy estables y consolidadas. El hecho de haber sido poco conflictivo, es un dato importante para su resituación. A modo de ejemplo, un posible punto de conflicto podría haberse producido en las relaciones entre el profesor de apoyo y el Profesor-Consultor; sin embargo, parece que la presencia de la nueva figura ha potenciado, revalorizado y reconocido su tarea.

— Los profesores consultores destacan como elementos fundamentales que inciden sobre la eficacia de su trabajo los siguientes: los profesores con los que se trabaja, el tipo de centro y las características personales del propio profesor consultor.

— Los profesores consultores son más valorados por los colectivos que tienen una visión más global del centro, por ejemplo los Equipos Directivos. En cuanto a sus actuaciones, la atención directa al alumno sigue siendo la más valorada aunque se reconozcan otras aportaciones.

— El profesor consultor es considerado por los Centros como un importante recurso. Este dato resulta contradictorio con la indefinición de las tareas repetidamente apuntadas en el estudio.

— En cuanto a las tareas efectivamente desempeñadas, en general se produce un equilibrio entre la importancia concedida y el tiempo invertido en ellas. Solamente en el caso de la tarea *trabajo directo con el alumnado* este equilibrio se rompe.

El estudio concluye recogiendo la necesidad de un profesor consultor en todos los centros y la conveniencia de que dicha figura fuera demandada y exigida por los propios centros.

6. EL PROCESO FORMATIVO

La tarea de diseñar un programa para la Formación del Profesor Consultor fue encomendada por el Gobierno Vasco al I.C.E. de la Universidad del País Vasco (U.P.V./E.H.U). Previamente, la Comisión de Educación Especial había sugerido unas áreas de formación que, a su juicio, debían ser contempladas en dicho plan de formación.

El Primer curso de formación de Profesores Consultores es convocado por el Departamento de Educación Universidades e Investigación en el B.O.P.V. (Orden 929 de 28 de Marzo de 1.990). En la Orden de la convocatoria se recogen en su preámbulo, la justificación de tal convocatoria y la necesidad de implantar la figura del Profesor Consultor en el País Vasco. También se recoge el Plan Formativo, en el que se intercalan las fases teóricas y la práctica, posibilitando cierta flexibilidad en el programa. Lo exponemos a continuación:

— *Fase de Formación Intensiva I:* Con una duración aproximada de 130 horas. En esta fase el profesorado tiene liberación. La formación es de carácter teórico-práctico (5/6 módulos).

— *Fase de Formación Extensiva:* Consiste fundamentalmente en el periodo de prácticas en los centros de origen del profesor consultor, y ligada a la realización de un proyecto de intervención. Durante este período contaban con unos tutores de prácticas, quienes les asesoraban y orientaban en el proceso de elaboración.

— *Fase de formación Intensiva II:* Final del curso (75 horas). Corresponde a módulos teóricos de carácter flexible, sugeridos por los propios alumnos. Esta fase permite cubrir posibles lagunas en el plan detectadas en la Fase Intensiva I y en la Fase Extensiva o período de prácticas.

Los alumnos de la Primera Promoción (curso 1990-91) fueron nombrados en comisión de servicios para la fase extensiva y ejercieron como consultores en los centros. Esta promoción contó con un equipo de seguimiento.

— Módulos de formación

En términos generales los módulos que se desarrollaron a lo largo de los diferentes cursos de formación fueron los siguientes:

• Curso: *Fase Intensiva I* (Enero-Junio)

- Módulo I. Reforma, Diseño Curricular y Aprendizaje (6 Horas).
- Módulo II. La Figura del Profesor- Consultor (9 horas).
- Módulo III. La Relación de ayuda, asesoramiento y toma de decisiones en el centro educativo (25 horas).
- Módulo IV. El Tratamiento de la Diversidad en la Enseñanza (18 horas).
- Módulo V. Las Necesidades Educativas Especiales (54 horas).
- Módulo VI. El Currículum y Adaptaciones Curriculares (24 horas).

• Curso: *Fase Intensiva II* (Julio)

- Módulo VII. Programas de Enseñar a Pensar (25 horas).
- Módulo VIII. Profundización en aquel/llos módulos o aspectos concretos de los mismos, que los propios profesores en formación consideraban necesario (50 horas).

7. EL PROFESOR CONSULTOR EN CLAVE DE FUTURO

7.1. Una mirada retrospectiva

El devenir histórico de la figura del Profesor Consultor ha estado plagado de no pocas dificultades y vicisitudes, lo que ha significado que en algún momento se temiera por su propia supervivencia. Algunos aspectos que jalonan este devenir tienen que ver con decisiones que a veces se tomaban desde la Administración educativa, y que afectaban al sentido y orientación de la propia tarea del Profesor Consultor. A veces se mezclaban tanto argumentos administrativos como sindicales.

Todo ello, como señala Goikoetxea (1994), parece corroborar la idea de que los proyectos de innovación están sujetos a una profunda inestabilidad e incluso a perder su propia identidad cuando no pueden ser apoyados desde la Administración educativa.

Durante el año 1991-92 no se llevó a cabo ningún caso de formación de consultores, lo que supuso un paréntesis en la historia de la implementación de esta figura. A paliar esta situación contribuyó de forma especial el informe Análisis del Programa de Formación e Implementación de la figura del Profesor Consultor, elaborado por el I.C.E. de la U.P.V. (1992) y que en términos generales planteaba no sólo la idoneidad de esta figura dentro de los Centros, sino la necesidad de una formación de calidad que respondiera a las exigencias que la tarea del profesor consultor exigía.

En cualquier caso la implementación sufre una profunda transformación y cambia radicalmente de naturaleza. Los aspectos que definen esta transformación son del siguiente tipo:

- a) Los profesores que son seleccionados para recibir este curso de formación, no son nombrados en régimen de comisión de servicios para ejercer como profesores consultores en nuevas plazas creadas en los centros. En su lugar, se les concede un diploma acreditativo, valido a efectos de habilitación.
- b) El equipo de formación y supervisión que sirvió para dar apoyo y formación a la primera generación de consultores mientras ejercían su nueva ocupación, es sustituida por un equipo de profesores consultores, cuya actividad consistía en prestar apoyo y asesoramiento para la elaboración del proyecto de intervención.

Sin dejar de reconocer la conveniencia de que sean Profesores Consultores con experiencia los que participen en el asesoramiento de los nuevos, hubiera sido más aconsejable complementar este rol con profesionales algo más alejados de la inmediatez del propio centro y con capacidad para enmarcar los problemas desde una perspectiva teórica más amplia.

De hecho, con esta medida, se ha conseguido, como señala Goikoetxea (1994), eliminar de un plumazo la rica experiencia de desarrollo profesional que, como muestran las memorias del curso 1990.91, se logró realizar con aquella primera promoción. El marco constructivista, interactivo, fuertemente ligado a la práctica, y de investigación-acción, que se logró establecer en esos equipos fueron y deben seguir siendo el contexto idóneo para la "construcción" y "desarrollo" de la profesionalidad del profesor-consultor.

Con estas dos medidas se ha conseguido, por un lado, desmarcar el programa de Implementación del contexto de ejercicio directo profesional de la función consultora y, por otro, sacarlo de la formación permanente y situarlo en la formación inicial.

La Estructura de la formación teórica y práctica del curso 1993-94, a parte de dotar al Plan de una estructura equilibrada a lo largo del curso, confirma la definitiva reconversión del Plan de formación de consultores en un Programa de formación inicial y el consiguiente deterioro de la fase de implementación de esta figura.

7.2. Desarrollo y fortalecimiento de la figura del Profesor Consultor: Acciones estratégicas

La actual situación de la figura del Profesor Consultor, hace aconsejable y necesario llevar a cabo una serie de acciones capaces de fortalecer y dimensionar su desarrollo, de forma que conviertan a este profesional en un verdadero agente de innovación y cambio. Acciones que hagan posible fortalecer las ilusiones y esperanzas puestas en una escuela para la diversidad que todavía no es pero que avanza con camino decidido de serlo.

En un estudio realizado por Goikoetxea (1994), se señalan algunos aspectos que nos parecen muy adecuados y a los cuales hacemos referencia:

En primer lugar, creemos que es saludable para el Sistema Educativo que se creen, aporten figuras, funciones profesionales nuevas que tratan de reconstruir el ejercicio profesional docente desde nuevas perspectivas. Esto es un signo de dinamismo del conjunto del sistema educativo. Consideramos que el perfil profesional del profesor consultor es uno de los más novedosos y sugerentes del conjunto del Estado.

Tanto por la función general que se le reconoce *de apoyo global a todo el centro y a los profesores tutores*, como por la preparación concreta que recibe este profesional, con un fuerte componente de competencias generales de asesoramiento, análisis de procesos comunicativos, relacionales y de cambio, le hace ser uno de los profesionales del centro que virtualmente mejor preparado está para gestionar procesos de innovación y transformación interna dentro de la escuela.

El problema de la indefinición de su figura y el posible conflicto competencial de funciones con profesionales de perfiles parecidos de *Apoyo*, dentro del centro –problemática sin resolver satisfactoriamente en la mayoría de los países–, hace necesario trabajar en este campo para que se vaya construyendo, dentro de la flexibilidad necesaria, un esquema de tareas y funciones más delimitado.

La decisión administrativa de separar la actividad de formación del ejercicio directo de la función profesional (curso 1992-93), ha ejercido una notable influencia negativa en la consiguiente pérdida de concreción en la funcionalidad de esta figura, desanimando a los profesionales que habían optado por capacitarse con este perfil. Si se desea conservar la virtualidad de esta función profesional, sería necesario pensar en medidas que restablecieran la relación formación necesaria/ adscripción a plazas de profesor consultor.

Igualmente, se hace necesario recomponer el fuerte componente de seminario constructivo-reflexivo y grupal que tuvieron los primeros equipos de formación/supervisión que acompañaron a la primera generación de profesores-consultores en su período de

inserción profesional. La dinámica de pequeños grupos (de cuatro o cinco consultores) tutelados por un consultor experimentado puede ser útil para un trabajo de tutorización individualizada, pero sería necesario integrar esta actividad en una dinámica de gran grupo (15/20 consultores) coordinada por un equipo de formación donde estuvieran integrados los consultores experimentados como consultores-tutores.

El propio programa formativo debería ser reorientado estratégicamente, con el fin de enriquecer la figura del profesor consultor y su utilidad práctica para los centros, recomponiendo algunos de los módulos y añadiendo algún otro que tuviera un fuerte componente de formación pedagógica (teorías del cambio educativo, enfoque colaborativo, liderazgo escolar y, sobre todo, competencias generales de trabajo en esta línea: investigación-acción, procesos de autorrevisión escolar, resolución colegiada de problemas, etc.).

Habría que ir pensando, también, en estrategias de inserción y planes de trabajo del consultor que ampliaran la focalización y el tratamiento de los problemas educativos, desde nuestro punto de vista excesivamente centrados en el triángulo Profesor Consultor/Profesor-Tutor/Profesor de Apoyo y en el aula y alumno con necesidades educativa especiales.

Parece necesario –dado que la acumulación de experiencia práctica y de documentación es ya significativa– abordar alguna investigación que aportara información cuantitativa y cualitativa acerca de la adecuación de los programas de formación a las necesidades del profesional, las estrategias de inserción seguida en los diversos centros, la reubicación de la figura en los contextos institucionales concretos y los niveles de institucionalización de la misma en diferentes centros.

Igualmente útil sería la realización de algún estudio cualitativo sobre los procesos de reconstrucción personal y profesional de la profesión que va haciendo el propio profesor consultor a lo largo de su experiencia práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BERMAN, P. (1981). "Educational Change: An Implementation Paradigm". Citado en J.M. Escudero (1991), *La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio*. En J.M. Escudero y A. López Yañez (Eds.), *Los Desafíos de las Reformas Escolares*. Sevilla: Arquetipo.
- CORBETT, H.D y D'AMICO J.J. (1986). "No more heroes: creating systems to support change". *Educational Leadership*, September, 70-72. Citado en J.M.Nieto y A. Portela (1991), *Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos*. En J.M. Escudero y A. López Yañez (Eds.), *Los Desafíos de las Reformas Escolares*. Sevilla: Arquetipo.
- CURTIS, J.; ZINS J. y GRADEN, J. (1989). "Programas de intervención preventiva: aumento del rendimiento estudiantil en ambientes educativos normales". En Ch. Maher y J. Zins, *Intervención psicopedagógica en los Centros Educativos* (pp. 21- 45). Madrid: Narcea.
- DINKMEYER, D.C. y CARLSON, J. (1976). *El consultor psicopedagógico en la escuela*. Buenos Aires: Guadalupe.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1989). "La escuela como organización y el cambio educativo". En Q. Moreno (Ed.), *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1990). *El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración*. Congreso Internacional de Organización Escolar. Barcelona.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- FULLAN, M. y POMFRET, A. (1977). "Research on Curriculum and instruction implementation". *Review of Educational Research*, 47(1), 335-397. Citado en C. Marcelo (1994), *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

- FULLAN, M. (1982). "The Meaning of Educational Change". New York: Teachers College Press. Citado en P. Ruiz de Gauna, *Más allá de la formación continua: el desarrollo profesional docente*. Tesis Doctoral.
- GOIKOETXEA, J.J. (1994). *La implementación de la figura del Profesor Consultor en el País Vasco*. Vitoria-Gasteiz: Lección Concurso Cátedra. Material policopiado.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (1992). *El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los centros*. Sevilla: G. I. D.
- JOHNSON D.W. Y JOHNSON R.T. (1989). "Leading the Cooperative School Minesota: Interaction Book Co". Citado en M.T. Gonzalez (1991), *Centros escolares y cambio educativo*. En J.M. Escudero y A. López Yañez (Eds.), *Los Desafíos de las Reformas Escolares*. Sevilla: Arquetipo.
- JONES, K. (1987). "The Consultant Teacher, Spetial Education Needs". Londres: National Council for Special Education.
- LITTLE, J.W. (1990). "The Persistence of rivacy: Autonomy and iniciative in teachers' professional relations". *Teachers College, Record*, 91(4), 509- 536.
- LOUIS, K.S. (1992). *Facilitar el cambio en la escuela*. Sevilla: G.I.D.
- MARCELO, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y Desarrollo Profesional*. Madrid: CIDE.
- MILES, M.B. y ELKHOM, M. (1985). "School Improvement and School Level". En W.G. Van Velzen y Otros, *Making School Improvement Work*. Lovaina: ACCO.
- NIETO CANO, J.M. y PORTELA PRUANO, A. (1991). "Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos". En J.M. Escudero y A. López Yañez (Eds.), *Los Desafíos de las Reformas Escolares*. Sevilla: Arquetipo.
- PAQUETTE, M. (1987). "Voluntary collegial support groups for teachers". *Educational Leadership*, Novenver, 36-39. Citado por J.M. Nieto y A. Portela (1991), *Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos*. En J.M. Escudero y A. López Yañez (Eds.), *Los Desafíos de las Reformas Escolares*. Sevilla: Arquetipo.
- VV.AA. (1988). *Una escuela comprensiva e integradora*. Informe de la Comisión de Educación Especial, Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación .
- VV.AA. (1992). *Análisis del Programa de Formación e Implementación de la Figura del Profesor-Consultor*. Bilbao: ICE/ CERE.