

LA EVOLUCIÓN DEL MODELO CONSTRUCTIVISTA EN EL MARCO EDUCATIVO DE LOS ÚLTIMOS AÑOS: DESDE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN

Carlos Trabado
CEIP Alcalde Ramírez Betencourt

Los principales objetivos de esta comunicación se resumen en dos: por un lado, intentar ver cuál es la actual situación educativa en Canarias, resultado del proceso de cambio que en los últimos 20 años se ha estado produciendo en materia educativa. Más en concreto, nos situaremos en como queda la evolución de la concepción y la planificación docente con los alumnos con discapacidad o que sencillamente no podían seguir el normal ritmo de trabajo establecido dentro del grupo clase. En este caso nos remontaremos a algunos años atrás analizando el modelo educativo tradicionalista y homogeneizador que existía en los años 70, donde se produjo la primera gran reforma educativa en nuestro país, y la renovación que supuso la entrada en vigor de la LOGSE en el comienzo de la década de los años 80 (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (publicada en el BOE de 4 de octubre). Dentro de este recorrido analizaremos el papel de la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje y de los personajes que intervienen dentro de dicho proceso.

En todo estos aspectos encontraremos un bagaje psicopedagógico y una forma de entender el proceso de enseñar por parte del docente, así como del de aprender por parte del alumno que ha sufrido muchos cambios. Por último, nos centraremos en el análisis de unos conceptos psicopedagógicos importantes, que debemos tener muy claros, y conocer su evolución y tratamiento a lo largo de los últimos años. Me refiero a los términos de INTEGRACIÓN, NORMALIZACIÓN y más recientemente INCLUSIÓN.

En la segunda parte de la comunicación pasaremos a analizar la atención al alumnado con necesidades específicas de atención educativa, término con el que actualmente se designa al alumno que le cuesta seguir el ritmo de trabajo docente establecido en cada uno de los distintos niveles en los que se estructura el actual modelo educativo en vigor. En algunos casos esa dificultad es resultado de una discapacidad y puede traer asociado o no problemas para seguir el trabajo docente diario, requiriéndose recursos extraordinarios para favorecer ese trabajo en las aulas. En otros casos hablamos de alumnos con

distintos procesos de escolarización, donde no existe una discapacidad, pero si problemas de distintas naturaleza que afectan a su personalidad y capacidad de trabajo, y que por lo tanto tienen dificultades para mantener un nivel de exigencia en las aulas. Estos alumnos también requieren de apoyos, ordinarios o extraordinarios, que les ayuden a seguir su actividad escolar en los centros educativos.

Como ya comentamos el proceso legislativo en materia educativa en nuestro país ha sufrido un ritmo estresante en los casi 40 últimos años, con importantes y revolucionarios (en algunos casos) cambios en la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, y el papel que los maestros y profesores tenían en ese proceso. Personalmente destacaría dos grandes momentos dentro de este vaivén en la política educativa de nuestro país. El cambio que supuso el desarrollo de la Ley General de Educación en la década de los 70 y que supuso el comienzo de un modelo educativo renovado y moderno, aunque inspirado en una controvertida fuerte psicopedagógica y modelo de desarrollo de los aprendizajes. Y por otro lado, el momento que supuso la aparición de la LODE, la ruptura con la Ley General de Educación y su modelo educativo asociacionista, y el posterior desarrollo de la LOGSE, que supuso la nueva estructuración del modelo educativo y la puesta en marcha de una nueva forma de enseñar y aprender basado en un modelo constructivista del aprendizaje.

Tal y como hemos comentado en el punto anterior, si bien en las últimas cuatro décadas hemos visto pasar cuatro diseños educativos distintos resultado de variadas políticas educativas, podemos resumir todos estos modelos educativos en dos grandes concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, la asociacionista y la constructivista. La Ley General de Educación, primera gran reforma educativa desarrollada en nuestro país a comienzo de la década de los años 70 defendía un aprendizaje mecánico y centrado en la figura del docente, donde el alumno memorizaba una serie de aprendizajes considerados esenciales para su competencia cultural. En esta situación poco o nada tenía que ver el hablar de voluntades, motivación o

intereses ya que aprender requería alcanzar ciertos niveles académicos a través de la adquisición de estos contenidos y destrezas esenciales. La LODE, supuso un punto y aparte en esta concepción asociacionista o conductista del aprendizaje, donde el centro de la actividad docente en el aula dejaba de ser el proceso de aprender en sí mismo, para comenzar a tomar protagonismo las personas que participan de esa tarea de aprender. Bajo esta nueva perspectiva, nos encontramos una visión cognitivista y humanista del aprendizaje y del papel de las personas que tienen que enseñar y aprender. Comienza de esta forma una línea constructivista y humanista del aprendizaje, que desde los años 80 hasta la actualidad ha ido dirigiendo el modelo educativo en nuestros centros de enseñanza. Muchos han sido los cambios que esta nueva forma de entender la educación ha traído consigo, cambios que han afectado tanto al papel de los protagonistas del proceso de enseñanza, como al proceso en sí mismo de aprender.

Dentro de este nuevo modelo hay que distinguir una serie de conceptos esenciales que subsisten y definen la manera de trabajar en las aulas. De todos estos conceptos, nos vamos a centrar en tres específicos que han definido el papel del alumno y el trabajo docente diario. De estos conceptos, dos se iniciaron en la década de los 70, y supusieron una verdadera revolución en el modelo educativo existente durante ese periodo de tiempo. Me refiero a los conceptos constructivistas de Integración y Normalización de las enseñanzas.

A estas alturas a ninguno de nosotros nos resulta difícil comprender el significado de estos dos términos, además de entender los cambios que supusieron su aplicación dentro del modelo educativo más contemporáneo y reciente. Lo que quizás nos cueste más entender y consensuar es el papel que ambos términos tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje actualmente. Si somos críticos, podríamos concluir que no existe la misma consideración en el desarrollo de ambas concepciones, donde si bien nadie discute la importancia y realidad de la integración educativa en las aulas, mucha más controversia supone la existencia real de normalización educativa entre todo el alumnado.

Si ha existido un sector de alumnos donde estos términos han supuesto mayor grado de influencia han sido los alumnos con algún tipo de discapacidad o deficiencia. Estos alumnos han pasado de acceder a una enseñanza inexistente o paralela, como la que existía en la década de los años 70, en centros especiales (en algunos casos guetos), bastante alejados de los modelos educativos normalizados que se daban en las escuelas ordinarias, a una escolarización generalizada donde solo en casos excepcionales se mantienen en estos centros especiales (actualmente denominados centros específicos de educación especial). El proceso de no segregación es fruto directo de la aplicación de la integración educativa. Pero no es suficiente, para entender las expectativas puestas en las nuevas concepciones educativas, y en este caso



nos encontramos con una de las mayores dificultades y limitaciones. Hablar de integrar sin normalizar, suponen admitir en el aula a estos alumnos con dificultades (que en otras épocas hubiesen tenido esta escolarización paralela que mencionábamos anteriormente), pero cuestionando la respuesta educativa y la intervención día a día en las aulas y en su trabajo docente, con lo que su rendimiento podría estar igualmente comprometido como lo estaba en los años precedentes. Sin normalización, no hay respuesta educativa eficaz, y eso solo sirve para mantener o profundizar (incluso) en los desfases académicos y problemas de aprendizaje de estos niños. Por ello, debemos mentalizarnos que si queremos un modelo educativo moderno y eficaz, integrar y normalizar el trabajo docente son aspectos claves e inseparables que requieren esfuerzo por igual en los planteamientos educativos que diseñemos en el actual marco educativo. Creo que la dificultad para integrar en la escuela ambos conceptos ha sido, y sigue siendo, una de las discusiones y dilemas más importantes que se todavía persisten desde su aparición sobre la década de los 70, y donde todavía no existe una perspectiva de solución a corto plazo.

Esto que acabo de comentar es fácil observarlo en el aula en nuestros días, donde nadie (o casi nadie para ser más exactos) pone límites a la entrada en el aula de alumnos con discapacidad o necesidades educativas. Ahora bien, otra cosa distinta es la respuesta que estos alumnos tienen, y que en muchas ocasiones es inexistente o totalmente ineficaz. Todavía tenemos mucho que avanzar en política de integración y normalización escolar, en diseños del trabajo docente donde se ponga de manifiesto las necesidades educativas de estos alumnos, y donde se casen la respuesta educativa de los distintos niveles de competencia que actualmente existe en las aulas. Un trabajo que requiere nuevas orientaciones en materia de formación docente, y un claro replanteamiento de las claves que deben tenerse en cuenta a la hora de planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje actuales.

Nos habremos dado cuenta, en este momento de la comunicación, que sólo he expuesto dos de los tres términos a los que hice referencia al comenzar a hablar de este apartado de la exposición. Hasta la fecha hemos visto la importancia de la integración y normalización en el proceso de aprendizaje, desde su aparición en la década de los 70 y 80, pero aún nos falta un último término cuya presencia es mucho más reciente y todavía puede resultar difícil de comprender para muchos profesionales de la enseñanza. Me refiero al concepto de inclusión.

El principio de Educación Inclusiva se establece desde la Conferencia Mundial en la educación especial: acceso y calidad (Salamanca, España, 1994) y se retoma en el

Foro Mundial en Educación (Dakar, Senegal, 2000) y en las Normas en la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas que proclama participación e igualdad para todos. La entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación introduce el principio de **inclusión** en la educación; así, la normativa establece que cualquier respuesta educativa debe partir del cumplimiento de este principio, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social.

La LOE apuesta de manera clara por la educación inclusiva y considera que la atención a la diversidad debe abarcar a **todas las etapas educativas** y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. Analizando a Peralta, se han revisado los conceptos de integración e inclusión y sus diferencias. De este análisis se desprende que el concepto de inclusión es más amplio que el de integración, ya que:

- El concepto de integración está más relacionado con reintegrar a alguien que ha sido excluido, mientras que la función de la escuela inclusiva es la de incluir a todos los alumnos y alumnas.
- En integración se habla de igualdad, es decir, tratar de dar un trato igualatorio y en inclusión se habla de equidad, es decir, darle a cada uno el apoyo necesario para tratar de aumentar en potencialidad.
- La integración se refiere más a dar apoyo a los alumnos discapacitados, mientras que el centro de atención de las escuelas inclusivas es el de construir un sistema para satisfacer las necesidades de todos los alumnos y de cada uno de sus miembros.
- Además, la inclusión tiene una vertiente social, convirtiéndose en una cuestión de derechos, el de participación de todas las personas en las diferentes esferas de la vida humana, y el derecho a ser escuchadas y a que se tengan en cuenta sus opiniones.

Así las cosas, y cuando todavía tenemos abierta una clara discusión sobre la importancia de la integración y normalización educativa, se nos propone una vuelta de tuerca más en el desarrollo constructivista del aprendizaje humano e introduce la necesidad de esta inclusión educativa. La inclusión supone, por lo tanto, aceptar al alumno tal y como es, con sus posibilidades y también con sus limitaciones variadas (las cuales existen y debemos tener presente).

Desde esta perspectiva claramente humanista, la escuela debe aceptar y reconocer estas limitaciones de partida y ofrecer una respuesta eficaz. Para muchas opiniones la inclusión del actual modelo educativo supone valorar esta diversidad del alumnado como una oportunidad para el aprendizaje, de manera que se le atribuye rasgos positivos a un aspecto, poco valorados, como son las diferencias entre las competencias de los alumnos. Desde esta perspectiva, las diferencias entre los alumnos en el aula no son, en absoluto insalvables y pueden llegar a convertirse, sin duda alguna, en chispas desencadenantes del cambio educativo, siempre que se produzca una transformación, tanto del currículo, como de la práctica docente que lo aplica. Transformar el currículo no consiste sólo en seleccionar objetivos y contenidos relevantes y funcionales para el alumnado (que, por otra parte, es necesario) sino que, además, requiere de la implementación de nuevos modelos metodológicos que se conviertan en alternativa al modelo tradicionalista y homogeneizador de principios de los 70, y que teóricamente ya se ha superado en la práctica educativa ordinaria de nuestros días.

En teoría, esta nueva situación no supondría ningún problema a priori, si no fuera porque nos pilla a toda la comunidad educativa en una discusión abierta sobre como ofrecer medidas eficaces que respondan a la necesidad de normalización educativa de nuestros alumnos en las aulas actuales. Si existieran dificultades para que el profesorado entendiese que líneas metodológicas seguir para normalizar al alumnado integrado y escolarizado en las aulas, un nuevo término entra en escena. Si antes intentábamos que el profesorado se diese cuenta de que existían alumnos con necesidades educativas distintas y que para todos se debía planificar una respuesta docente eficaz, ahora ese deber se convierte en obligación, dotando de normalidad a una realidad que para nada existe en las aulas actualmente.

Mucho me temo que esta nueva situación no va sino a ahondar en la problemática que ya existía en las aulas y entre el profesorado para organizar y diseñar su práctica docente. No estamos mentalizados para trabajar con la deficiencia o discapacidad como un hecho normalizado, que convive en nuestras aulas y a la que hay que dar una respuesta funcional y eficaz, sin caer en el tratamiento selectivo o sesgado de dicho problema, tal y como ocurre en las aulas actualmente. Sin embargo, esta realidad palpable en la práctica docente diaria, parece no importar cuando lo que está detrás es la defensa de un modelo de política educativo altamente progresista, que puede quedar muy bonito en el papel, pero que requiere de una mentalización del profesorado y aplicación de recursos materiales y personales que, hoy por hoy, no existen en nuestras aulas.

En esta situación nos encontramos con el trabajo

docente diario en el aula, lo que ocupará la segunda parte de mi comunicación. Desde la perspectiva inclusiva actual del modelo educativo el aula regular se asume como el lugar apropiado para llevar a cabo el proceso educativo. Los docentes del aula son los responsables directos de todos sus alumnos y por ello cuentan con los apoyos y soportes que requieren para responder a las necesidades de sus alumnos. Es la clase la que requiere apoyo para responder a Todos los alumnos. Desde un enfoque inclusivo se proponen los siguientes cambios:

Enfoque tradicional	Enfoque Inclusivo
Se hacen diagnósticos de los estudiantes para su categorización y remediar el déficit.	Se identifican las características de los estudiantes para definir los apoyos que requieren. Planeación Centrada en la persona.
Se enfoca en el estudiante	Se enfoca en la clase
Valoración por expertos	Solución de Problemas por Equipos Colaborativos
Programa especial para el estudiante definido	Estrategias para el profesor
Ubicación en un programa especial	Un aula que responde y es efectiva para todos sus estudiantes

A continuación pasaremos a ver como es la respuesta educativa adaptada a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (término acuñado por la más reciente de las leyes educativas), y que sirve para designar a aquel alumnado, que participando activamente de su proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene dificultades varias para seguir el ritmo de aprendizaje establecido en cada uno de los distintos niveles de enseñanza que va cursando.

Desde la perspectiva inclusiva planteada anteriormente, este trabajo no supone sino contemplar la variabilidad de niveles de competencia y motivaciones hacia el aprendizaje planificado que actualmente podemos encontrar en las aulas. Una variabilidad que lejos de abordar de manera exclusiva e individualizada, debemos hacerla desde la planificación docente que hagamos en el aula ordinaria y en el trabajo docente diario (trabajo para el que podremos contar con distintos niveles de asesoramiento), pero que requiere de un trabajo con este alumnado en su grupo de origen y con los niveles de competencia establecidos para su nivel de aprendizaje.

La LOE trae consigo el concepto de necesidades específicas de apoyo educativo, para designar a un tipo de alumno que puede llegar a presentar

dificultades, de distinto grado y naturaleza, que incide en sus aprendizajes y nivel de competencia que hacia los mismos puede llegar a manifestar en el trabajo docente diario en el aula y en relación al resto de sus compañeros. Dentro de este grupo de alumnos nos encontramos con todos los alumnos con discapacidad derivada de déficit (previamente diagnosticado), y especiales condiciones personales que les afecta para seguir el ritmo de trabajo propuesto dentro de su grupo. En algunos casos esos problemas suponen un déficit o dificultad para seguir la planificación del aula y llegar a comprender los niveles de exigencia trabajados en su grupo (la mayoría de los alumnos). Pero en otros requiere la necesidad de ampliar los aprendizajes que reciben, al presentar niveles de competencia por encima de los que trabaja dentro de su grupo, o en algunos extremos al nivel en general de su grupo de referencia.

Actualmente esta variabilidad se denomina dentro de la consideración de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Un concepto que esta muy alejado de la connotación "especial" que tenía la atención al alumnado que no seguía el ritmo normal del trabajo docente. Estos alumnos se dividen en dos grandes grupos, los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo por necesidades educativas especiales y los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo propiamente dichos. Hablamos entonces de dos categorías de alumnos, que requieren una consideración diagnóstica distinta, pero no así una respuesta educativa diferenciadas, la cual puede contemplarse y llegar a necesitarse o no.

En los criterios diagnósticos resultantes de esta concepción en la actualidad es necesario seguir distinguiendo entre unas medidas ordinarias de atención a la diversidad y otras de carácter más extraordinario (mucho más reducidas en comparación con modelos anteriores –LOGSE-). Desde la perspectiva integradora, normalizadora e inclusiva del actual modelo educativo, la respuesta educativa ordinaria es la más eficaz y oportuna en la mayoría de los casos (donde los desfases académicos no sobrepasa el ciclo en relación a su grupo de referencia), y para lo que puede ser necesario el establecimiento de programas educativos que ayuden a compensar la presencia de posibles limitaciones competenciales entre el alumnado dentro de los grupos clase. Estos programas son responsabilidad del profesor tutor (aunque pueden tener el asesoramiento de profesorado especialista, antiguos profesorado de pedagogía terapéutica, en la actualidad profesorado de atención a las necesidades específicas de apoyo educativo).

Estos programas suponen un refuerzo y se incluyen dentro de las programaciones generales establecidas para cada curso. Se desarrollaran con

todo el alumnado que así se valore a través de las oportunas evaluaciones psicopedagógicas que se establezcan, y siempre que así se determinen por los órganos evaluadores autorizados (EOEP de zona y Específicos en colaboración con las Comisiones de Coordinación Pedagógicas de los centros). Solo en casos excepcionales, o donde existe una enfermedad discapacitante (previa y formalmente diagnosticada), hablaríamos de adaptaciones curriculares significativas, que suponen ajustes y modificaciones evidentes en las propuesta de trabajo a seguir en cada curso. En estos casos podemos distinguir diferentes niveles de competencia, pero todos ellos por debajo a los esperados inicialmente según el curso que desarrolla. Como dije anteriormente, hablamos en este supuesto de casos excepcionales, que requieren de evidentes intervenciones previas por parte de distintos equipos docentes que intenten paliar o reconducir los desfases detectados, y donde existe una variabilidad con su curso de referencia de más de dos ciclos de desfases. Con estos alumnos existe la figura del profesor de apoyo y se valora el que necesiten medidas de atención a la diversidad extraordinarias para seguir su escolarización en los centros ordinarios (excepcionalidad que se contempla a la hora de establecer los criterios de evaluación a seguir, y las expectativas de promoción y titulación a la que pueden aspirar).

La gran pregunta, no obstante, sigue siendo la misma que nos planteábamos cuando el problema estaba en incorporar la normalización educativa en las aulas, a partir del cumplimiento del proceso de integración. Podemos, en la situación de conciencia educativa que actualmente existe, asumir los retos que supone el proceso de inclusión. Que peligro existe de que este modelo quede en la voluntad individual de algunos profesores o el simple planteamiento de un deseo que nunca llega a ponerse en marcha tan y como se diseño. Es una pregunta que lanzo al aire, y que creo que cada uno de nosotros, con nuestro bagaje personal podremos ir respondiendo en los próximos años.

Bibliografía

- PERALTA LÓPEZ, F. (2001): La inclusión: ¿Una alternativa al modelo de escuela integradora y comprensiva en España? Revista de Ciencias de la Educación, nº 186, pp. 183-196. 2001)
- PUJOLÁS, P. (2002). Enseñar juntos a alumnos diversos es posible. Cuadernos de pedagogía, 317, 84-87.
- PUJOLÁS, P. (2002). Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Málaga: Aljibe
- STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (1999). Aulas Inclusivas. Madrid: Narcea.