

Del aula ordinaria al aula de apoyo

Un viaje de ida y vuelta

Eduardo Ubieta Muñuzuri y Rafael Mendi Gallardo*

integración escolar, necesidades educativas especiales, transiciones educativas

La existencia de profesorado de Pedagogía Terapéutica en los centros se ha generalizado, y su forma de intervención se ha ido ajustando a las necesidades y posibilidades de cada uno de los alumnos y alumnas con los que trabaja. Este ajuste se realiza en función de distintos parámetros. A medida que el alumnado se va haciendo mayor, aparece con más intensidad la conveniencia de establecer un equilibrio entre las necesidades ligadas a lo estrictamente curricular (generalmente, se van distanciando de lo que se trabaja con el resto de su grupo de referencia) y las que tienen que ver con su incorporación a un grupo y a una sociedad concreta, con una serie de demandas y exigencias comunes a las de otras personas de su edad (por lo que parecen tener mayor cabida dentro de su grupo de referencia).

A la hora de tomar una decisión con respecto a la forma de trabajar con estos alumnos y alumnas que requieren una intervención del profesorado de Pedagogía Terapéutica (o de otros docentes especialistas en intervención directa), una de las variables que se debe analizar es la ubicación en la que tiene lugar dicha intervención. Cuando se abrieron las primeras aulas de apoyo, la intervención tendía a realizarse en espacios diferentes al del aula ordinaria, es decir, en la propia aula de apoyo. La situación ha ido cambiando, y ahora se analiza con detenimiento cuál es realmente el espacio idóneo para llevar a cabo dicha intervención. Este análisis habitualmente toma como referencia, entre otros, los siguientes aspectos:

- Las implicaciones personales del cambio de contexto.

- La dinámica del grupo.

- La forma de trabajo en el aula.

- El contenido del trabajo que se va a realizar.

Vamos a centrarnos especialmente en los dos primeros aspectos, que tienen que ver de una manera directa con la importancia que poseen las transiciones en la persona y en el grupo, así como en el enumerado en tercer lugar, porque constituye una de las claves básicas para facilitar algunas respuestas a las dificultades que pueden encontrarse.

Las implicaciones personales del cambio de contexto

Hagamos el esfuerzo de imaginarnos como parte de un grupo de profesionales que tiene que realizar

Se analiza una de las transiciones cada vez más habituales en los centros que escolarizan a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Se trata del paso de un aula ordinaria, con un grupo concreto de referencia y una serie de normas y relaciones ya establecidas, a un aula de apoyo, donde la estructura de relación, grupo y aprendizaje es completamente diferente, para, al cabo de un tiempo, volver de nuevo al grupo de origen: un interminable viaje de ida y vuelta.

un trabajo conjunto, por lo que durante un período largo (pongamos un mes) vamos a compartir un mismo espacio, unos mismos objetivos y una única dirección. Como el contacto va a ser intenso, cercano y continuado, las relaciones establecidas durante el mismo serán importantes. En esta situación, tenemos que desaparecer cada día del grupo durante un espacio de tiempo (pongamos un 20% del total), para realizar otro trabajo paralelo. ¿Qué sensaciones tendríamos al abandonar el grupo? Al volver no podemos apreciar de manera clara qué ha pasado en el mismo, si han cambiado las relaciones, si ha habido algún hecho puntual que ha modificado la forma de estar, trabajar, o funcionar. ¿Volvemos al mismo grupo que hemos dejado? Con el tiempo, éste puede aceptar esa ausencia habitual o definirse sin nuestra presencia, sin que realmente formemos parte vital de él, limitándonos a ser un añadido circunstancial.

Es cierto que la ausencia repetida no resulta suficiente para justificar las reacciones del grupo. Existen también diversas variables ligadas a la persona, al propio grupo y a sus líderes que poseen una importancia mayor, pero su influencia no puede ser desdeñada, más aún si las habilidades de la persona no le otorgan un papel concreto y relevante en el grupo.

En esta situación, un alumno o alumna que sale de un entorno conocido y controlado necesariamente va a perderse de forma regular algunas de las experiencias que el resto de sus compañeros y compañeras van a tener. Y se le pide además que

en el cambio de contexto se adapte también a una situación individual o grupal diferente, en la que deberá resituarse.

La cuestión no sólo se centra en el transcurrir de la experiencia del grupo de referencia, sino en si éste ha variado su estructura, si se ha utilizado la misma forma de trabajo, si el profesorado ha actuado de la misma manera que si estuviera el grupo al completo, etc. El grupo clase no se ha fragmentado en grupos diversos para realizar actividades distintas, sino que ha continuado igual, inalterable en sus rutinas, viviendo la propia dinámica.

Por otra parte, el grupo clase habitualmente no «echa en falta» al compañero o compañera que se integra en el aula de apoyo, y es frecuente que éste se pierda en el «anonimato». Esta situación resulta especialmente compleja para un alumno o alumna con necesidades educativas especiales, por lo que debe tenerse presente al analizar lo que se pretende lograr con el trabajo en un espacio diferente.

Existen aprendizajes, personas, e incluso edades en las que la referencia de otro grupo más limitado, con unas normas más adecuadas a la propia situación, resulta útil en la intervención llevada a cabo con este alumnado que precisa de una atención específica. Sin embargo, hay que tener en cuenta que un proceso de salida, de compartir dos espacios y dos grupos, puede constituir asimismo el inicio de un proceso de desintegración. El propio alumno o alumna pierde una referencia estable que es capaz de controlar y, sobre todo, deja de ser una referencia necesaria en la definición del grupo.

No se trata de dramatizar, ni de exagerar. Los alumnos y alumnas generalmente se habitúan a este proceso de cambio y lo incorporan a su forma de comprender la acción educativa, suelen adaptarse a su papel en los grupos y salvan el sentimiento individual, pero lo hacen desde la desventaja, desde la perspectiva de que su papel en el grupo es puntual, y no se benefician de todas las aportaciones que, desde el punto de vista educativo, realiza el grupo como generador de un tipo de aprendizaje y potenciador de una forma concreta de aprender.

Dependiendo de las características del alumno o alumna con necesidades educativas especiales, esta vivencia desintegradora o diferenciadora puede tener distintos matices. Hay quien se resiste a salir de clase y hay quien lo vive como un alivio; algunos lo sufren con rabia y frustración, y otros experimentan la sensación de poder ser atendidos individualmente en un entramado de relaciones afectivas de acogida no experimentado en el aula ordinaria.

■ La dinámica del grupo

Los grupos poseen una vida propia con unas características peculiares. Por encima de la suma de las individualidades, los grupos son mucho más; tienen una identidad y un poder que pueden facilitar o dificultar el trabajo educativo. Uno de sus aspectos básicos es el sentimiento de «pertenencia». Para formar parte de un grupo es preciso que

la persona se identifique como miembro del mismo y que, a su vez, éste lo identifique como tal. Para este hecho tan sencillo, la mera presencia física es una de las necesidades prioritarias. Es cierto que no es imprescindible compartir todo el tiempo del grupo, pero en entornos educativos donde eso es lo común, la simple ausencia temporal del mismo puede dificultar este sentimiento de pertenencia, y más aún cuando la persona ausente no posee las habilidades propias del resto de las personas del grupo en cuanto al establecimiento, la conservación y el manejo de relaciones.

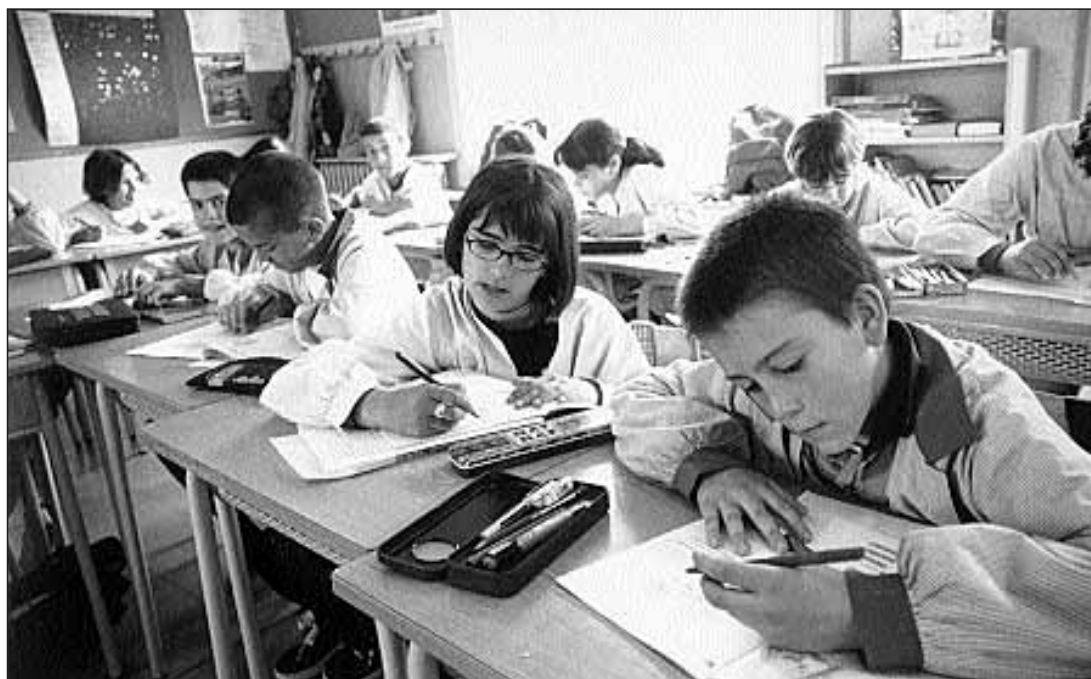
Los grupos tienen unas normas que no siempre son explícitas, creadas en función de experiencias concretas que se viven y se comparten; en el mundo educativo el profesorado desempeña un papel básico, y puede generar estilos de grupo diferentes; el valor y la importancia que se le otorgue al grupo, las normas de intervención de que se le dote, van a resultar definitivos en la creación del estilo del grupo en cuestión. Algunos de los aspectos que se pueden potenciar o dificultar en este sentido son los relacionados con el desarrollo de determinadas actitudes. Generalmente los miembros de un grupo tienden a uniformizar sus propias actitudes, a desarrollar aquellas conductas y valores que poseen un peso importante para el grupo, por eso es un medio privilegiado para trabajar los componentes afectivos y potenciar la integración real de todas las personas.

El grupo sirve como entorno de trabajo para el desarrollo de la autoestima. Si se consigue que en él se aprecie a una persona, se puede lograr con mayor facilidad su autovaloración. Esta última, en el caso de los alumnos y alumnas con dificultades importantes de aprendizaje, acostumbra a ser bastante baja por lo que el reconocimiento por parte del grupo de los avances individuales es una gran estrategia para la mejora de dicha autoestima.

Los alumnos que transitan entre su aula y otro espacio diferente con un contexto ajeno al habitual precisan de algún tipo de intervención que evite que sean excluidos (formal o informalmente) del grupo, y que compense los beneficios que este último deja de reportarle. En todos los casos habrá que intentar que el alumno o alumna permanezca en el grupo, como miembro activo, el mayor tiempo posible. Para ello es necesario desarrollar formas de intervención que faciliten el funcionamiento del mismo, acogiendo a los alumnos y alumnas que necesiten un apoyo específico.

■ La forma de trabajo en el aula

Cada centro, cada ciclo o cada grupo de profesionales de la enseñanza tiene una forma de intervenir concreta, una manera de organizar el funcionamiento de su aula que responde a múltiples variables: su historia personal de aprendizaje, su experiencia en la enseñanza, el área que imparten, su forma de entender cómo se aprende y cómo se ayuda a aprender, las discusiones que se llevan a cabo



ÁNGEL SERREA

para llegar a distintos acuerdos y organizar los centros, una serie de lecturas y tiempos de reflexión personal para interpretar la experiencia, la formación y el contraste de ideas con otros profesionales y con asesores dispuestos a escuchar, etc.

El profesorado actual ha sido educado en grupos en los que existía un solo docente en el aula. La idea de una clase, un grupo y una profesora es la imagen inicial de quien llega a la docencia. Pero esta realidad cada día es más cambiante: en Infantil y Primaria la intervención conjunta de dos profesionales en un mismo espacio es algo común, y en Secundaria también existen experiencias en este sentido.

Dar el paso hacia adelante para aceptar compartir el grupo, el espacio y el tiempo con otro profesional, de forma que juntos puedan perseguir los mismos objetivos, no es sencillo; pero cuando la experiencia se inicia con una definición clara de la forma de trabajar, la valoración de las personas que la han llevado adelante suele ser positiva. Este trabajo conjunto puede verse facilitado por una adecuada definición de las funciones que se van a realizar y por la forma de plantear el trabajo en el aula.

Con respecto al reparto de funciones, en un principio resulta básico clarificar qué es lo que va a hacer cada cual, cómo va a interactuar con el alumnado, qué papel van a asumir, cómo se resolverán los conflictos que aparezcan en el grupo, etc. Esta definición de papeles puede resultar compleja al principio, pero una vez iniciada la experiencia se descubre que se modifica la forma de intervenir en el aula, que se adecua el tipo de actividades que se plantean para que el grupo trabaje, y que aparecen organizaciones y estrategias diferentes que potencian en el alumnado distintos tipos de aprendizaje y posibilitan el máximo aprovechamiento de los dos profesionales, para el alumno o alumna

que motivó la intervención y también para el resto del alumnado.

Al centrarnos en la intervención conjunta llevada a cabo entre un profesor o profesora de aula y el profesional de apoyo es preciso definir los momentos de entrada de este último en el espacio educativo: si la relación del profesorado de apoyo va a ser con todo el grupo clase o con algún grupo específico de alumnos y alumnas; si el profesional de apoyo va a trabajar con el alumnado con mayores dificultades o con los que van mejor, dejando en manos del tutor los casos difíciles, para hacer un seguimiento más continuado del aprendizaje; si van a intervenir como docentes que indistintamente ayudan a los diferentes grupos o alumnos a solucionar las dificultades con las que se encuentran; si las tareas de facilitar información nueva, cuestionar los conocimientos del alumnado, planificar las actividades individuales y de grupo, aprovechar los errores para generar nuevos aprendizajes, etc., son compartidas...

La forma de trabajo en el aula resulta decisiva para facilitar la colaboración de los dos profesionales. Existen estructuras docentes que dificultan una intervención conjunta, tanto por los planteamientos del profesorado del aula ordinaria como por los del profesional de apoyo; sin embargo, existen otras estrategias que la posibilitan, y algunas de ellas reúnen las siguientes características:

- Plantear actividades que tengan diferentes niveles de exigencia, de forma que a cada persona se le exija en función de sus capacidades y necesidades y se posibilite una relación de ayuda diferente con cada uno de los alumnos o alumnas del grupo. El profesorado de apoyo facilita al alumnado, junto con el profesor de área, las ayudas que precisa para cubrir la exigencia de trabajo que esta situación demanda.



ÁNGEL SERRA.

- Desarrollar estrategias de trabajo autorregulado y compartido, posibilitando actividades que se desarrollan de diferentes maneras, en grupo o individualmente, pero donde cada alumno y alumna va controlando su proceso de aprendizaje de forma que cuenta con el profesor como persona que le ayuda a cumplir los planes diseñados con él y para él.

- Implementar distintas estrategias participativas, en las que el alumno no es sólo una persona que tiene que aprender, sino alguien que sabe y que, por lo tanto, puede contrastar sus conocimientos con la nueva información. El profesorado es un elemento activo que debe promover en los alumnos y alumnas las inquietudes suficientes para que inicien proyectos que vayan respondiendo a las dudas que les genera el propio proceso de aprendizaje.

- El desarrollo de grupos cooperativos, de forma que los alumnos y alumnas sientan la importancia de su participación en un grupo para llegar a los resultados que se precisan. La organización del aula desarrolla de esta manera capacidades de colaboración y promueve el aprovechamiento de lo mejor de cada persona para el avance conjunto del aprendizaje. Se trata de un trabajo en grupo con unas reglas concretas de funcionamiento, que posibilita el agrupamiento del alumnado de manera heterogénea, para que unos dependan de otros de forma positiva, ya que lo hacen para lograr unos fines comunes.

- Como se puede observar, existe una cierta progresión en las diferentes estrategias esbozadas, que se globaliza en los modelos de escuelas inclusivas, en las que las decisiones de intervención se realizan en el centro que posee una estructura y una forma de intervenir que acoge y responde desde cada aula, como medio escolar natural, a todos los alumnos y alumnas. Es decir, que entiende la definición del grupo como tal desde la existencia de todas y cada una de las individualidades, y en el que la norma no es una referencia interna de planificación. Además, estructura la respuesta de apoyo en una red de la que forman parte todas las personas implicadas en el proceso educativo, desde el propio alumnado hasta las familias o los servicios más específicos de apoyo.

Sin embargo, es necesario pensar que, en determinadas situaciones, los alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales precisan trabajar un currículo específico, y que es necesario hacer compatible este trabajo con la dinámica del grupo clase. Sólo será posible llevar a cabo este proceso de manera «integradora» cuando la propia dinámica de la clase ordinaria posibilite diversas experiencias formativas al conjunto del grupo, de forma simultánea, mediante distintos agrupamientos, de manera que la impartición del «currículo específico» sea vivida por todos los componentes del grupo como una experiencia más en el conjunto de trabajos simultáneos que se ofertan al alumnado.

Como se puede observar, simplemente se han señalado algunas líneas por las que discurre el trabajo para tratar de ajustar la respuesta educativa a las necesidades específicas de todo el alumnado. □

PARA SABER MÁS

- AA.VV. (1996):** *Orientaciones para el tratamiento de la diversidad en Educación Primaria*, Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- AA.VV. (1997):** *Las necesidades educativas especiales en la Educación Secundaria Obligatoria*, Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- Arnáiz Sánchez, P. (1996):** «Las escuelas son para todos», *Siglo Cero*, vol. 27 (2).
- Company, M. (1999):** *Una escuela para todos. La socialización del alumnado con necesidades educativas específicas*, Madrid: Celeste Ediciones.
- González, P. (coord.) (1997):** *Psicología de los grupos. Teoría y aplicación*, Madrid: Síntesis.
- Grau Rubio, C. (1998):** *Educación especial. De la integración escolar a la escuela inclusiva*, Valencia: Promolibro.
- Ortiz González, M.C. (1996):** «De las "necesidades educativas especiales" a la inclusión», *Siglo Cero*, vol. 27 (2).
- UNESCO (1995):** *Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría de Estado de Educación.

* **Eduardo Ubieta Muñuzuri** y **Rafael Mendia Gallardo** son miembros del Área de Necesidades Educativas Especiales del Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado del País Vasco.