

ESTUDIO SOBRE EL PROCESO DE APOYO EDUCATIVO EN UNA ESCUELA PARA TODOS

Jesús Molina Saorín
Universidad de Murcia

RESUMEN

A través de este trabajo, centrado en torno a la atención a la diversidad escolar, efectuaremos algunas consideraciones que contribuyan para enmarcar el proceso de apoyo educativo llevado a cabo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) en España. Para ello, y en un primer momento, presentaremos aquellos elementos clave previos a nuestra situación educativa precedente, sirviéndonos para ello de una revisión histórica que pone de manifiesto una idea nuclear: que la comprensión de la diversidad humana es una construcción social. En un segundo momento, trataremos de abordar el modo en que queda configurado el apoyo educativo al amparo de los sistemas y agentes que ofrecen las diferentes respuestas a la diversidad del alumnado.

Palabras clave: Apoyo educativo; diversidad; educación especial.

ABSTRACT

Throughout this essay, focused on teaching for diversity, we will point out some considerations that will help the reader to frame the actual teaching support process that is being carried out in the secondary education stage in Spain. Yet, in the first part of the essay, we will introduce some key elements to understand our previous teaching situation, as well as an historical revision to highlight a fundamental idea: what we understand for diversity is nothing but a social construction. Besides, our aim is to explain the way our teaching support is configured, including the support services that make teaching for diversity a reality.

Key words: Teaching support; diversity; special education

INTRODUCCIÓN

A través de este trabajo, centrado en torno a la atención a la diversidad, efectuaremos algunas consideraciones que contribuyan a enmarcar el proceso de apoyo educativo llevado a cabo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) de los centros de la Región de Murcia (España). Para ello, y en un primer momento, presentaremos aquellos elementos claves previos a nuestra situación educativa, sirviéndonos de una revisión histórica que pone de manifiesto una idea nuclear: que la comprensión de la diversidad es una construcción social.

En un segundo momento, trataremos de abordar el modo en el que queda configurado el apoyo educativo al amparo de los agentes y sistemas que ofrecen las diferentes respuestas a la diversidad del alumnado. Para finalizar, queremos dejar constancia del modo en el que es concebida la atención a la diversidad dentro de la anterior ordenación del sistema educativo, no sólo en función de los atributos y características del concepto necesidades educativas especiales, que aparecía recogido

ya desde el marco legislativo LOGSE (1990), sino también en base a las características e indicadores primordiales del proceso de puesta en marcha, desarrollo y evaluación del apoyo educativo. Es nuestro deseo facilitar la comprensión de este ensayo, para lo cual partiremos de un planteamiento de apoyo educativo incardinado en un nivel marco, descendiendo paulatinamente hasta alcanzar un nivel de concreción mayor, relacionado directamente con la figura del profesional de apoyo, de tal modo que ofrezcamos al lector profeso en esta temática, las herramientas esenciales que le conviertan en agente crítico-reflexivo, agente innovador o, sencillamente, en potencial consumidor de la literatura especializada sobre este particular.

GÉNESIS Y DESARROLLO DEL APOYO EDUCATIVO

Tradicionalmente, la evolución del concepto “apoyo educativo” como respuesta y recurso eficaz a las distintas necesidades que presenta el alumnado, ha sido ignorado por la literatura especializada. En este sentido, muy pocos han sido los teóricos de la educación especial que, años atrás, se han atrevido a analizar el núcleo de la Educación Secundaria alrededor de esta temática (Wheatley, 1994; Kohn, 1991; Barth, 1990).

La estructura del apoyo educativo ofrece un marco que permite a los jóvenes desarrollar sus competencias mientras emplean y hacen uso de los recursos y medios de que dispone el centro educativo. Por este motivo, la devaluación del análisis del apoyo como respuesta a las necesidades educativas, genera un maremagnum conceptual difícil de discernir y acotar. Aparentemente, esta infrautilización del apoyo educativo se debe, casi con total seguridad, a la ingente variedad de conceptos que, en torno a este tipo de ayuda, han ido surgiendo paulatinamente, pasando a ser readaptados, reformulados, perfeccionados y evaluados de manera permanente durante los últimos quince años (Ratcliffe, 2006; Villa & Thousand, 2005; Taylor, 2005; Grace, 2006). Esta evolución conceptual, abordada desde la óptica de aquellos centros mixtos dotados con alumnos heterogéneos, ha estado configurada a la luz de una concepción trasnochada y punitiva del apoyo educativo, en la cual, por un aparte, frente a la existencia de unos departamentos didácticos, cuya funcionalidad quedaba supeditada a la exclusiva transmisión de los contenidos de las diferentes materias, resulta insólito comprobar cómo ante la emergencia -en el aula- de una conducta inadecuada por parte del alumno, la situación pertinente ante tal situación, por extraño y contraproducente que pueda parecer, se limitaba a reconducir al alumno hasta las dependencias del entonces director del centro, o ante la mirada atenta del tutor del mismo, donde sufriría la corrección punitiva estipulada antes de ser devuelto al profesor y aula de la que fue *desterrado*.

En la década de 1960, el apoyo educativo consigue establecerse como una estructura permanente dentro de la organización escolar, aunque todavía sigue conservando esa actitud conservadora y punitiva ante la emergencia de situaciones, en cierta medida, turbulentas o confusas.

A medida que se aproxima el final de siglo, el análisis de las cuestiones relativas al apoyo educativo se torna cada vez más crítico. En este sentido, autores como Hanko (2001) trasladan su deseo de elevar la discusión sobre este particular a un espacio abierto, siempre bajo el ámbito de las necesidades educativas. En este momento, la actividad educativa se presenta como un fenómeno multifacético y complejo que reclama aproximaciones profesionales integradas (Fanfani, 2007).

Desde esta óptica, es preciso contextualizar el apoyo educativo a través de su vinculación con aquellos procesos educativos facilitadores del cambio y orientados hacia la mejora del centro, para que, de este modo, puedan constituir la base de la pluralidad de prácticas que definen la acción educativa y la relación colegiada de los miembros de la comunidad educativa (Hart, 2002).

Siguiendo esta línea argumentativa, hablar de apoyo educativo supone hacer una referencia clara, abierta y explícita, a una filosofía de trabajo que conlleva la asunción de este proceso, no como un planteamiento reduccionista y esencialmente técnico (saber hacer), sino como un proceso contextual que contempla el por qué, para qué, quién y bajo qué condiciones y propósitos se ejerce el apoyo educativo.

La progresiva evolución de esta práctica, ha pasado de la intervención clínica y terapéutica, centrada en el alumno, a la consideración del centro escolar como unidad de apoyo y elemento facilitador de las condiciones que promueven el desarrollo personal y profesional (Teixeira, 2007). Desde este último posicionamiento, se concibe a los profesores y padres como agentes educativos (Martínez, 2007), potenciando una relación de ayuda mutua, cara a la eficacia de su actuación conjunta sobre los alumnos. La asunción de esta filosofía de trabajo, nos hace colegir con Hanko (2001) en que el proceso de apoyo se sirve de diversas modalidades de atención educativa, pertenecientes a un continuo insertado, plenamente, en el contexto escolar.

CÓMO SE CONFIGURA EL APOYO EDUCATIVO

El sistema educativo actual, concibe el apoyo educativo en su sentido más amplio, de tal modo que éste hace referencia a algo que sostiene, que sirve de ayuda, de base y de fundamento. Desde esta perspectiva, el apoyo educativo queda referido como *todo aquello que contribuye a la optimización de la estancia del alumno a su paso por el centro educativo*. Por otra parte, en su sentido más restringido, *supone ofrecer a los alumnos la totalidad de refuerzos que necesitan para obtener el mayor rendimiento posible de sus capacidades, siempre de un modo equilibrado*. Ante esta nueva situación, el paraguas legislativo actual prevé que cualquier alumno, a lo largo de su estancia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (de 12 a 16 años), pueda necesitar algún tipo de apoyo educativo para alcanzar sus objetivos en las diferentes áreas del currículo (Domínguez, 2005). Del mismo modo, también se prevé que pueda requerir ayuda para solucionar dificultades relacionadas con el grupo de iguales, la autoestima, la sexualidad, el autoconcepto... etc. Por este motivo, el apoyo que ofrezca el sistema educativo deberá ser, necesariamente, un proceso integral y social. Consideramos que este apartado tiene gran importancia, ya que el alumno experimentará, necesariamente, cambios a lo largo de su permanencia en la etapa educativa (Friend & Pope, 2005), de lo que se deduce que las necesidades educativas, que en determinada altura se puedan detectar, no son fijas e inmutables, sino que deberán someterse a revisión a medida que el proceso de apoyo educativo experimente su avance. De este modo, y evitando caer en una incongruencia procesual, el apoyo ofrecido a los alumnos deberá ser flexible y abierto, quedando sometido a una constante revisión ya que, como es lógico pensar, una vez que el alumno haya superado los objetivos establecidos previamente, podrá alcanzar el grado de autonomía suficiente que le permita prescindir de la ayuda-apoyo que, hasta el momento, le era ofrecida, atendiendo a esa naturaleza flexible y abierta del apoyo educativo.

Bajo este marco conceptual, resulta fácil comprender que este proceso, tal y como refiere el sistema educativo actual, debe diseñarse con relación a la individualidad a la que va destinado (Chirque, 2007). De este modo, los objetivos, contenidos, agentes, metodología... etc. empleados en el mismo, se constituyen como elementos *a priori* a tener en cuenta a la hora de garantizar la utilidad y eficacia, no sólo de la detección de necesidades realizadas, sino también de la toma de decisiones para la actuación y de los agentes encargados de la puesta en marcha de todo el proceso.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL APOYO EDUCATIVO

Con cierta facilidad, al hablar de apoyo educativo, nuestro pensamiento se inunda de un gran abanico de profesionales, servicios, agentes o sistemas distintos y diversos que se aglutinan bajo ese gran paraguas que se ha colegido en llamar “el apoyo”, interactuando entre sí, directa o indirectamente, en la búsqueda de la mejor respuesta a la diversidad del alumnado. El marco normativo vigente prevé la creación de unos servicios y estructuras fundamentales que garanticen la adecuación del proceso de puesta en marcha, desarrollo y seguimiento de la atención a la diversidad del alumnado. Estas estructuras se han constituido pasando a formar los llamados servicios de apoyo y asesoramiento, cuya naturaleza integradora dirige su atención hacia la escuela, con la particularidad de abordarla en su totalidad, con objeto de acotar adecuadamente el maremagnum de variables que inciden, directa o indirectamente, en el proceso de optimización y mejora de la calidad de la enseñanza ofrecida (Coelho, 2007).

LA PUESTA EN MARCHA DEL APOYO EDUCATIVO

Una vez realizada esta aproximación, podemos decir que el apoyo educativo podría quedar definido como aquel proceso configurado a la luz de un conjunto de servicios y recursos humanos, puestos a disposición del sistema educativo, con objeto de ofrecer una educación optimizada, adecuada y de calidad para todos y cualesquiera de los alumnos y alumnas.

Después de haber acotado este término, y partiendo de una concepción flexible del mismo, debemos pasar a articular distintas modalidades organizativas y de apoyo, propiamente dicho, que faciliten un amplio abanico de respuestas posibles a ofrecer al alumnado. Al hablar de las modalidades organizativas, nos estamos refiriendo al apoyo individual, apoyo en pequeño grupo o apoyo a través del grupo-clase. Sin embargo, existen otras modalidades de apoyo que hacen referencia directa y explícita al lugar en el cual se lleva a cabo este proceso. Tales modalidades son el apoyo interno, el apoyo externo y el apoyo mixto. El primero de ellos, se constituye como una modalidad de apoyo cuya dinámica interna se sirve de la necesaria colaboración crítica y colegiada de los miembros del equipo docente. De dicha colaboración emergerán una serie de patrones y hábitos de trabajo autónomo capaces de imprimir al grupo la disponibilidad previa necesaria para realizar, con mayor facilidad, el asesoramiento que requiere la totalidad del proceso educativo. En tal proceso, el liderazgo del grupo interprofesional recae en la figura del asesor, si bien éste puede responder al nombre de orientador, profesional de apoyo... etc.

Por otra parte, el apoyo externo se caracteriza por estar liderado por un asesor, el cual suele ser un inspector o un pedagogo contratado por el centro o asignado al mismo centro. Éste es un tipo

de apoyo que, aún en la actualidad, continúa teniendo mayor reconocimiento social que el apoyo interno (Santos, 2006), consecuencia directa de la tradición histórica española sobre este parecer, y dado que aparece como una tarea más independiente de los procesos del centro, pretendidamente *objetiva*, pues se supone que no se contamina de la vida del centro, a la vez que su conocimiento está más legitimado y posee mayor capacidad para legitimar.

No obstante, hay que tener en presente que todas estas modalidades de apoyo no son de aplicación exclusiva, ni excluyente, en la medida en que todas ellas presentan una serie de ventajas e inconvenientes que deben sopesarse antes de llevarlas a la práctica, y en función de la demanda concreta planteada por cada alumno. Debemos tener presente que, en ocasiones, no sólo puede resultar enriquecedor simultanear más de un tipo de apoyo, paliando así sus posibles inconvenientes y adicionando sus ventajas, sino también que para atender a la diversidad se puede proceder de dos formas distintas: bien pensando qué hacer para los alumnos previamente diagnosticados e identificados como con *necesidades educativas especiales o específicas*, al margen de lo que se trabaje para con el resto de alumnos (Pujolàs et al, 1997), o bien es posible reflexionar sobre cómo y de qué manera trabajar abordando la totalidad de los alumnos, considerando que todos ellos son diferentes y que tienen necesidades educativas distintas. Quienes adoptan el primero de estos enfoques, se sitúan bajo un modelo selectivo de atención a la diversidad, según el cual hay alumnos normales y alumnos problemáticos. En este sentido, el tratamiento que reciben estos últimos se basa en una atención separada, estructurada, bien sea a través de grupos homogéneos agrupados por niveles de capacidad o rendimiento, o a través de grupos reducidos fuera del aula y atendidos por especialistas, o bien a través de una atención individualizada. Dentro de este modelo, el maestro ordinario delega toda su responsabilidad ante este proceso, en los llamados *especialistas*.

Sin embargo, quienes adoptan el segundo enfoque (trabajar con la totalidad del alumnado), se sitúan bajo un modelo integrador de atención a la diversidad, desde el cual todos los seres humanos son iguales puesto que todos son diferentes. Es decir, un modelo desde el cual se entiende que lo normal es ser diferente. Se concibe así que la diversidad es una característica intrínseca de la realidad humana y, en este sentido, todos los alumnos, interrelacionados, han de poder aprender juntos desarrollando al máximo sus propias capacidades (Ferretti & MacArthur & Okolo, 2005).

Alcanzar este punto de partida supone arrancar compensando, en algunos casos, ciertas diferencias que han pasado a ser desigualdades de diferente índole. Desde esta línea de actuación, los esfuerzos se dirigen a todos los alumnos en respuesta a sus necesidades educativas, en vez de proceder atendiendo a unas capacidades o rendimientos concretos. Por extensión, todos los alumnos van a requerir un conjunto de medios que favorezcan el aprendizaje significativo (grupos heterogéneos, optatividad... etc.). Tan sólo para algunos alumnos, habrá que recurrir a otros medios que compensen esas desigualdades de partida. Por lo tanto, desde este modelo, la responsabilidad es compartida y recae en todos y cada uno de los profesores, quienes, a su vez, trabajan en estrecha colaboración con los padres y servicios especializados externos e internos, siendo el profesional de apoyo un miembro más en este proceso.

En cuanto a la organización del apoyo, se deben prever, además, espacios que posibiliten la realización de agrupamientos flexibles, dada la importancia que supone la toma de conciencia de que el apoyo que hoy es permanente, mañana puede ser transitorio, con relación a la evolución ex-

perimentada por el alumno. Además, aquellos alumnos que reciban apoyo y sigan un currículo que haya sido modificado, en mayor o menor grado, deberán ser evaluados atendiendo a tales variaciones. Como puede observarse, la casuística puede ser muy amplia, por lo que resulta muy importante planificar los apoyos teniendo en cuenta las distintas modalidades de apoyo, sirviéndose, además, de esquemas de trabajo flexibles y no excluyentes que contemplen distintas formas de prestarlo a los alumnos. Del igual modo, y dado que todas las modalidades de apoyo presentan pros y contras, conviene valorar y analizar, con detenimiento, cada situación particular, relacionándola con las posibilidades organizativas y estructurales con que cuenta el centro, antes de decidir la modalidad de apoyo a adoptar en cada caso. Una vez que hayamos analizado cada situación, habrá llegado el momento de posicionarse y adoptar una decisión sobre dichas modalidades. En ese preciso instante, habrá que tener presente que hacerlo implica, ineludiblemente, decidir sobre aspectos tales como las áreas en las que es prioritario que el alumno reciba apoyo educativo, en qué situación se va a trabajar, cuáles son los apoyos más idóneos para alcanzar los objetivos previamente establecidos, dónde ubicar físicamente al alumno en este proceso, cómo se van a establecer las tareas de los distintos profesionales, qué roles adoptará cada uno de ellos... etc.

En este sentido, tal y como hemos dicho, es preciso clarificar que no existe un modelo de apoyo único y válido para cualquier alumno y/o contexto de enseñanza-aprendizaje, sino que la decisión sobre la modalidad de apoyo a seguir estará condicionada, entre otras variables, por el tipo de necesidades educativas que presente el alumno, las áreas curriculares en las que hay que incidir de manera prioritaria, la metodología y organización general del aula... etc., junto con las actitudes y grado de entendimiento entre los profesionales del apoyo educativo y el profesor tutor.

Es preciso comprender que la decisión de adoptar la modalidad de apoyo más adecuada para un alumno, debe ser una decisión compartida por todos aquellos agentes y/o sistemas que, sobre el mismo, vayan a intervenir. De este modo, la colaboración conjunta entre varios profesionales y su implicación, posibilitará la existencia de unos criterios comunes y compartidos que beneficien el trabajo diario y el proceso de toma de decisiones.

Esta misma línea argumentativa es aplicable al centro educativo, en tanto en cuanto las decisiones adoptadas deberán, siempre, guardar una estrecha relación con los criterios generales definidos por el centro en su Proyecto Curricular para la prestación de los apoyos. En función de unos y otros criterios, estaremos en condiciones de realizar diferentes combinaciones que, por otra parte, no son excluyentes ni lineales, en la medida en que para un mismo alumno, como dijimos anteriormente, cabe la posibilidad de que, en un momento y contexto concreto, determinada modalidad de apoyo sea la más apropiada, mientras que en otro momento dicha modalidad pueda ser contraproducente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTH, R. S. (1990).** A personal vision of a good school. *Phi Delta Kappan*, nº 71, 512-571.
- CHIROQUE, S. (2007).** Desafíos y perspectivas en la investigación sobre el magisterio. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 483.
- COELHO, A. (2007).** La formación del profesorado y la mejora de la educación. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 618

- DOMÍNGUEZ, J. (2005).** A atenção á diversidade nos centros de primaria: estudio descriptivo na comunidade autónoma galega. *Innovación Educativa*, nº 15, pp. 143-156.
- FANFANI, E. T. (2007).** Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335
- FERRETTI, R. P. & MACARTHUR, C. A. & y OKOLO, C. M. (2005).** Misconceptions about History: Reflections on Teaching for Historical Understanding in an Inclusive Fifth-grade Classroom. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, Vol. 18, pp. 261-299
- FRIEND, M. & POPE, K. (2005).** Creating Schools in which all students can succeed. *Kappa Delta Pi Record*, v 41 n2 pp 56-61.
- GRACE, A. P. (2006).** Writing the queer self: Using autobiography to mediate inclusive teacher education in Canada. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 22, Issue 7, pp. 826-834.
- HANKO, G. (2001).** ‘Difficult-to-teach’ children: Consultative staff support as an aspect of inclusive education: Sharing expertise across national and cultural boundaries. *International Perspectives on Inclusive Education*, Vol. 1, pp. 47-61
- HART, P. (2002).** Race, Ethnicity and public education. *Trotter Review*, Vol. 14, nº 1.
- KOHN, A. (1991).** Caring kids: The role of the schools. *Phi Delta Kappan*, 72(7), pp.496-506
- MARTÍNEZ, M. C. (2007).** El papel del supervisor en las prácticas de enseñanza. *Innovación educativa*, nº 17, pp. 137-147.
- RATCLIFFE, P. (2006).** Higher Education, “Race” and the Inclusive Society. *Advances in Education in Diverse Communities: Research, Policy and Praxis*, Vol. 5, pp. 131-148.
- SANTOS, A. B. et al (2006).** Utility of a training programme in the detection of psychological disorders in centres for the socially excluded. *Psychology in Spain*, N°. 10, p.p. 8-16.
- TAYLOR, M. (2005).** The development of the special educational needs coordinator role in a higher education setting. *Support for Learning*, 20 (1), pp. 22-27
- TEIXEIRA, I. A. (2007).** Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426
- VILLA, R. A. & THOUSAND, J. S. (2005).** *Creating an inclusive school*. Baltimore, Paul Brookes Publishers.
- WHEATLEY, M. J. (1994).** Leadership and the new science: Learning about organization from an orderly universe. San Francisco, Berrett-Koehler Publishers.