



Julio César Herrera, *Raíces de vida y muerte*, fotografía, 2005.

EL AULA DE APOYO. UN ESPACIO PARA PENSAR LAS DIFERENCIAS

Liliana Rendón
Luis Fernando Estrada

RESUMEN

EL AULA DE APOYO. UN ESPACIO PARA PENSAR LAS DIFERENCIAS

Para aportar a la reflexión epistemológica y conceptual del impacto de las propuestas didácticas en la atención a la diversidad, en este texto se aborda la relación entre el paradigma constructivista, con sus niveles epistemológicos, sociológicos, psicológicos y didácticos, y el aula de apoyo, teniendo en cuenta los resultados de la investigación "Aplicación de una didáctica constructivista en el acompañamiento de los procesos de iniciación de la lectura y la escritura en niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales integradas" con respecto a las concepciones de algunas docentes de apoyo sobre desarrollo y aprendizaje, enseñanza, sujeto y constructivismo, las cuales dan cuenta de la implementación de este paradigma con población que presenta necesidades educativas especiales (NEE) y que se encuentran integrados(as) al aula regular.

RÉSUMÉ

LA SALLE DE CLASSE D'APPUI. UN ESPACE POUR PENSER LES DIFFÉRENCES

Dans l'esprit d'apporter à la réflexion épistémologique et conceptuelle sur l'impact des propositions didactiques dans le domaine de l'attention à la diversité, ce texte aborde la relation entre le paradigme constructiviste, avec ses niveaux épistémologiques, sociologiques, psychologiques et didactiques ; et la salle de classe d'appui, en tenant compte des résultats de la recherche "Application d'une didactique constructiviste dans l'accompagnement des processus d'initiation à la lecture et à l'écriture chez des garçons et des filles intégrés qui présentent des Nécessités Éducatives Spéciales " par rapport aux conceptions de certaines enseignantes de soutien autour des concepts de développement et apprentissage, enseignement, sujet et constructivisme, qui rendent compte de la mise en oeuvre de ce paradigme avec des populations qui présentent des Nécessités Éducatives Spéciales (NEE) en restant intégrées à la salle de classe régulière.

ABSTRACT

THE SUPPORT ROOM A SPACE FOR THINKING ABOUT DIFFERENCES.

To contribute to the epistemological y conceptual thinking about the impact of didactic proposals on the attention to diversity an approach to the relationship between the constructivist paradigm, with its epistemological, sociological, psychological y didactic levels; and the use of a support room, remembering that the results of the investigation "Application of a constructivist didactic in the accompanying of the processes of initiation in reading and writing of boys and girls with Special Educational Eeds integrated" in regards to the understanding of some support teachers of the development and learning, teaching, object and constructivism, which account for the implementation of this paradigm with the population that present Special Educational Needs (NEE) and that are integrated in a customary classroom.

PALABRAS CLAVE

*Constructivismo, aula de apoyo, didáctica, necesidades educativas especiales
Constructivism, support room, didactics, special educational needs*

EL AULA DE APOYO. UN ESPACIO PARA PENSAR LAS DIFERENCIAS

Liliana Rendón**
Luis Fernando Estrada***



INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la educación colombiana se ha visto confrontada con la integración escolar, que se concretó con el Decreto 2082 del 18 de noviembre de 1996, y en el cual se exige que el niño y la niña que presentan *necesidades educativas especiales* (NEE)¹ se integren al ámbito escolar regular. Esta propuesta se articula a través de espacios como el *aula de apoyo*, definida como el conjunto de recursos y estrategias extraordinarias que requiere un(a) estudiante que presenta NEE, para alcanzar los indicadores de logros curriculares (Ministerio de Educación Nacional —MEN—, 1998).

Durante el proceso de integración intervienen, entre otros, los y las *docentes de apoyo* (Decreto 2082 de 1996), encargados de asesorar a la comunidad educativa respecto a las ayudas que requiere el o la estudiante que presenta NEE en su proceso de integración al aula regular, y los y las *docentes integradores*, quienes orientan el proceso de aprendizaje del o la estudiante, realizando adecuaciones necesarias acordes con las necesidades potenciales y ritmos de aprendizaje.

Este proceso implica un desafío, pues se necesita repensar el aula como un espacio de

* Este texto hace parte del proyecto de investigación “Aplicación de una didáctica constructivista en el acompañamiento de los procesos de iniciación de la lectura y la escritura en niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales integrados”, el cual surge dentro del espacio de Semillero de Investigación del Grupo de Investigación Diverser (*Pedagogía, sistemas simbólicos y diversidad*) y fue financiado por el Comité de Desarrollo de la Investigación (Codi) de la Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia.

** Licenciada en Educación Infantil Especial, Universidad de Antioquia.
E-mail: lilima81@hotmail.com

*** Licenciado en Educación Infantil Especial, Universidad de Antioquia.
E-mail: neosofista@hotmail.com

Agradecemos la participación de la compañera Yolanda Espinosa; a los niños, las niñas y sus familias que tan amablemente nos colaboraron; a las dos instituciones que nos permitieron observar sus prácticas pedagógicas, y a la asesora temática del proyecto, especialista Ligia Echavarría. Nuestros especiales reconocimientos a la doctora Zayda Sierra, fundadora del Semillero de Investigación de la Facultad de Educación y coordinadora del Grupo de Investigación Diverser de la Universidad de Antioquia, por su constante acompañamiento metodológico.

1 Retomamos aquí el concepto *necesidades educativas especiales*, tomado como una renovación en la visión de las personas que presentan una deficiencia física, cognitiva, emocional y sensorial, pues desliga la discapacidad de su propia deficiencia y la pone en las condiciones del entorno en el cual estas personas se desempeñan.

encuentro de la diversidad; sin embargo, aún no tenemos como comunidad educativa las suficientes herramientas teóricas y metodológicas para afrontar este reto. Una de las formas de abordarlo sería a partir del fortalecimiento del aula de apoyo como uno de los espacios de investigación que pueda enriquecer posteriormente al sistema educativo.

Por ello, durante los años 2001 y 2002 realizamos una experiencia pedagógica investigativa, la cual giraba alrededor de la dificultad que observamos en el medio educativo para la aplicación de una didáctica constructivista, específicamente en la educación especial. A partir de nuestra interacción con diferentes instituciones públicas y privadas, y en conversaciones con docentes universitarios que trabajaban en el área, observamos que los procesos pedagógicos con niñas y niños con NEE —considerados con capacidades para estar integrados al aula regular (MEN, 1996)—, se apoyan más en teorías conductistas y en prácticas derivadas de esta corriente que en las propuestas constructivistas.

Quisimos, entonces, explorar alternativas de trabajo con niños y niñas que presentan NEE, fundamentadas en el *constructivismo*. Este paradigma llama particularmente nuestra atención por su visión renovada del ser humano, en el cual se reconoce su capacidad de reconstruir para sí la realidad del mundo exterior (Maturana, 1996; Gallego, Torres y Pérez, 1994). Consideramos que se hace necesario repensar las concepciones que tenemos sobre las personas que presentan NEE, no sólo desde las instituciones, sino, inclusive, desde la transformación misma de nuestras estructuras cognitivas, pues si logramos cambiar la manera como en nuestro medio concebimos a las personas que presentan NEE, podemos transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje y la realidad social. En este sentido, nuestra búsqueda está relacionada con la construcción de alternativas didácticas que fundamenten el trabajo del docente de apoyo.

EL PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA Y SU POTENCIAL TRANSFORMADOR EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

A partir de la revisión del concepto *constructivismo* encontramos que existen múltiples visiones y diversas formas de comprender su aplicación en el campo pedagógico. El constructivismo no es una metodología de enseñanza, sino un paradigma en el cual confluyen varias disciplinas: la epistemología, la psicología, la sociología, la pedagogía. De acuerdo con Egon Guba e Yvonna Lincoln, un *paradigma* es

*el conjunto de creencias básicas (o metafísica) que trata de los principios primeros o últimos. Representa una **visión del mundo** que define, para aquel que lo sustenta, la naturaleza del "mundo", el lugar del individuo en él y la gama de posibles relaciones con ese mundo y sus partes, como por ejemplo lo hacen las cosmologías y las teologías (1994: 5; el resaltado es nuestro).*

Retomando las palabras de Carlos Eduardo Vasco (1998), llegamos a la conclusión de que no existe una sola teoría constructivista; tomarla así, sería ir en contra de los mismos postulados epistemológicos que la fundamentan. Existen diferentes corrientes y formas de pensar el constructivismo. Nos resulta interesante señalar, a partir de lo expresado por este autor, que el constructivismo es un paradigma en construcción a partir del cual múltiples disciplinas se interrelacionan y enriquecen.

Para efectos de nuestra experiencia didáctica, decidimos retomar de Félix Bustos (1994) y Carlos Eduardo Vasco (1998) los siguientes *niveles del constructivismo*: el epistemológico, el sociológico, el psicológico y el didáctico, que

nos permiten comprender las diferentes maneras de entenderlo y la incidencia que tienen para su implementación en el aula integradora.

NIVEL EPISTEMOLÓGICO

El constructivismo es una perspectiva sobre cómo el ser humano conoce o construye el conocimiento (Escobedo, 1996). Otro autor cercano a esta línea de reflexión, Rómulo Gallego (1996), identifica en el pensamiento clásico griego las raíces epistemológicas del constructivismo, refiriéndose a los escépticos y su labor crítica y autocrítica del sistema platónico, hegemónico de la época; y a Jenófanes, quien plantea que la verdad era relativa a cada persona, en tanto que las percepciones difieren en cada uno.

Félix Bustos (1994), por su parte, argumenta que esta teoría

[...] tiene sus raíces en la reflexión kantiana sobre la imposibilidad de la ciencia para reconocer la 'verdad' y su visión interaccionista en la construcción del conocimiento de los fenómenos (50).

Es importante aclarar que es sólo a partir de las revoluciones científicas del siglo XX, como la creación de las geometrías no euclidianas, la teoría de la relatividad y la mecánica cuántica, que se establece la necesidad de crear una nueva epistemología que permita estudiar la manera como se construye el conocimiento científico (Gallego, Torres y Pérez, 1994). El constructivismo epistemológico plantea la subjetividad del conocimiento, postulando que no es copia fiel de la realidad, pero que tampoco es producto de la mente, sino que depende de la "construcción adaptativa que del mundo hace cada persona, en consonancia con sus propios conocimientos y experiencias" (Hernández, 1997: 289).

El constructivismo es, entonces, una teoría del conocimiento y como tal ha intentado responder diferentes preguntas que tienen que ver

con el ser humano y su forma de acceder al conocimiento, remitiéndonos a un cambio epistemológico en la relación sujeto-objeto, que puede llevarnos a transformar la manera como se concibe socialmente a las personas. Ello nos invita a preguntarnos sobre cómo éstas conciben al sujeto que presenta NEE, y a la vez, cómo personas que presentan NEE construyen el conocimiento.

NIVEL SOCIOLÓGICO

Berger y Luckman (1968) hacen referencia a dos conceptos fundamentales en el proceso de construcción social de la realidad: por un lado, la *socialización primaria*, que es un proceso por el cual una persona es inscrita en el mundo social en el que se encuentra inmersa; es decir, el ser humano va construyendo sus primeros esquemas de lo real que le servirán como punto de partida para continuar apprehendiendo el mundo. Por otro, la *socialización secundaria*, es el proceso de inscripción en un "rol social" específico; implica el aprendizaje del lenguaje inherente a ese rol y debe contrastar con los significantes internalizados en la socialización primaria para lograr grados de valor y significación dentro de la biografía de la persona.

De lo anterior se desprende el carácter interactivo de la construcción del conocimiento, esto es, la persona construye sus esquemas en relación con el entorno; ello nos lleva a preguntarnos sobre cómo es concebida la persona que presenta NEE por sus familiares, vecinos y amigos durante la socialización primaria y cómo puede influir esta percepción en los procesos de desarrollo propios. En nuestro medio, es frecuente la percepción de estas personas como seres incapaces; de hecho, la palabra "discapacitado(a)" no es gratuita. ¿Puede una persona que crece considerada como "incapaz", liberarse de esos esquemas y deconstruirlos durante el proceso de socialización secundaria? ¿Qué sucede con una persona que presenta NEE, si durante el proceso de socialización primaria crece con el conocimiento de sus potencialidades más que de sus limitaciones?

NIVEL PSICOLÓGICO

El nivel psicológico está basado fundamentalmente en las tesis de Jean Piaget y Lev S. Vigotsky. El primero, interesado en investigar el proceso de desarrollo de la inteligencia en niños y niñas, enfocó sus investigaciones en los procesos internos. Vigotsky, por su parte, centró su atención en la interacción social, al afirmar que el conocimiento es un producto de la interacción entre el sujeto y la cultura; en otras palabras, trató de explicar el papel de lo social y de la educación en el desarrollo psicológico (Delval, 1997).

El trabajo de Vigotsky nos centra en el proceso de construcción del yo en la interacción con los(as) otros(as); por esto nos resultó de fundamental interés, pues respondía a nuestra necesidad por comprender qué pasa con las personas que presentan NEE cuando se les juzga desde un punto de vista más valorativo; es decir, cuando interactuamos con ellos y ellas desde unos esquemas cognitivos diferentes a aquellos tradicionales que enfatizan la incapacidad.

NIVEL DIDÁCTICO

La búsqueda de una nueva alternativa en la acción pedagógica llevó a algunos investigadores e investigadoras (Lerner, 1996; Kaufman y otros, 1991), a retomar los aportes de los postulados epistemológicos y psicológicos del constructivismo para aplicarlos a la educación, dando como resultado el *constructivismo didáctico*, el cual considera que el conocimiento humano no se recibe pasivamente ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado o construido activamente por el sujeto que conoce. Delia Lerner (1996) retoma a Brun (1994) para aclarar que la didáctica

[...] es un intento de responder a preguntas relativas a la transformación de los conocimientos, pero se trata en este caso de una transformación que tiende hacia la adquisición de saberes específicos que han sido

culturalmente producidos y cuya comunicación es responsabilidad de la institución escolar (79).

Sin embargo, Vasco afirma que

[...] es verdad que no tardaron en trasladarse, a veces en forma un poco acelerada y acrítica, las reflexiones constructivistas epistemológicas y psicológicas a propuestas pedagógicas y didácticas (1998: 17)

y llama la atención sobre lo delicado de realizar una trasposición de los postulados psicológicos y epistemológicos a propuestas didácticas, pues “en las propuestas constructivistas no se tiene en cuenta el problema real de la selección de propósitos, contenidos y secuencias curriculares” (19).

Respecto a lo anterior, Lerner resalta la autonomía de la didáctica, en tanto que ella misma debe realizar investigaciones para dar respuesta a diferentes cuestiones, sustentando su idea en Piaget, quien afirmara que “la pedagogía dista mucho de ser una simple aplicación del saber psicológico” (1996: 73). Lerner defiende, así, una posición autónoma de la didáctica en contraposición con una posición “aplicacionista”, en la cual se pretende llevar al aula todo lo obtenido en investigaciones de otras áreas como son las psicológicas:

El conocimiento didáctico no puede entonces deducirse directamente de los aportes de la psicología. Al estudiar la situación didáctica, es necesario tomar en consideración no sólo la naturaleza del proceso cognoscitivo del niño, sino también la naturaleza del saber que se está intentando comunicar y la acción que ejerce el maestro para garantizar la comunicación de ese saber, para cumplir con la función social que le ha sido encomendada y que lo hace responsable del aprendizaje de sus alumnos (Lerner, 1996: 76).

Por esto, “el análisis didáctico no puede limitarse a considerar por separado al alumno, al maestro y al saber, sino que debe abarcar el conjunto de las interacciones entre ellos” (76).

CONCEPCIONES DE LAS DOCENTES

[...] nuestras reacciones [...] ante las otras personas, están en gran parte mediatizadas por la percepción y por la representación que tenemos de ellas (Coll y Miras, 1997: 298).

Para el diseño, aplicación y evaluación de una propuesta didáctica constructivista en el acompañamiento de los procesos de aprendizaje de la lengua escrita en niños y niñas con NEE, integrados(as) al aula regular, requeríamos analizar, inicialmente, cuáles eran las concepciones de los y las docentes sobre la implementación de la propuesta didáctica constructivista con este tipo de población. Esto lo indagamos en dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín, que atienden niños y niñas que presentan NEE, integrados(as) al aula regular. La institución A² es una corporación educativa de carácter privado que integra población que presenta NEE al ciclo completo de básica primaria y secundaria. La institución B, adscrita a una universidad de la ciudad, es de carácter público no formal; brinda una amplia gama de servicios, entre los cuales se encuentra el programa Apoyo a la integración escolar de niños y niñas que presentan NEE.

Para recoger y analizar estas concepciones, retomamos algunos aportes del enfoque etnográfico, el cual nos permite hacer una descripción de cómo las personas construyen, comprenden e interpretan su estar en el mundo (Tezanos, 1998: 86) y, así, ampliar nuestra mirada para tomar en cuenta las propias concepciones respecto a las docentes, al tiempo que comprendemos la manera en que resignifican su espacio en la interacción cotidiana en el aula. Realizamos observaciones y entrevistas a las docentes de apoyo y a las docentes integradoras de las instituciones educativas

seleccionadas, enfatizando la relación existente entre la conceptualización que tenían sobre una didáctica constructivista y la manera de llevarla a la práctica con niñas y niños que presentan NEE, integrado al aula regular.

A partir del análisis de las entrevistas, a la luz de los postulados teóricos de las propuestas constructivistas, agrupamos dichas concepciones así: *desarrollo y aprendizaje, enseñanza, sujeto y constructivismo*. Cabe aclarar que estas concepciones no están aisladas entre sí, sino que se interrelacionan y se fusionan en la configuración de una práctica pedagógica. Su comprensión nos permite aproximarnos a la reflexión acerca del impacto que tienen sobre la implementación de una propuesta didáctica constructivista en el aula integradora.

CONCEPCIÓN DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE

Las discusiones a partir de las teorías de Piaget y Vigotsky sobre el desarrollo y el aprendizaje han contribuido a la comprensión de estos dos conceptos. Para Piaget (1976, citado por Rodríguez, 1999), el desarrollo es “un progresivo equilibrarse, un paso perpetuo de un estado menos equilibrado a un estado superior de equilibrio” (479). De igual manera, Piaget

[...] establece una dependencia unilateral entre desarrollo y aprendizaje: el aprendizaje escolar se sirve y depende del desarrollo, pero éste no se sirve y depende del aprendizaje, de modo que en la práctica educativa ambos tenderían a seguir líneas paralelas con un pequeño desfase impuesto por la prelación del desarrollo (Álvarez y del Río, 1997: 108).

Para Vigotsky, en cambio, el desarrollo no se debe limitar sólo al aspecto biológico; por el contrario, es un proceso que atraviesa todas las dimensiones del ser humano. Para él, el

2 Por razones éticas, y a solicitud de las entrevistadas, no publicamos los nombres de las instituciones y de las docentes con las cuales se realizaron las entrevistas.

desarrollo es el resultado y no tanto un requisito necesario para el aprendizaje y la educación, y

[...] el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje [...] es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas (1979: 139).

El desarrollo es posibilitado a partir de las interacciones que se establecen entre el sujeto que aprende y los agentes mediadores de la cultura, entre los cuales los y las docentes, los padres y las madres, ocupan un lugar especial. A su vez, el aprendizaje consiste en

[...] la internalización progresiva de los instrumentos mediadores [...] todo proceso psicológico superior va de lo externo a lo interno, de las interacciones sociales a las acciones internas psicológicas (Castorina, 1996: 17).

Con respecto a las personas que presentan NEE, Vigotsky hizo una crítica sobre los estudios centrados en los test de desarrollo y planteó que

Dichos estudios habían establecido que los niños con retraso mental no eran capaces de desarrollar un pensamiento abstracto. A partir de ahí [...] toda enseñanza destinada a dichos niños debía basarse en el uso de métodos concretos de imitación [...] Resultó que un sistema de enseñanza basado únicamente en lo concreto —eliminando de la enseñanza cualquier cosa relacionada con el pensamiento abstracto— no sólo no podía ayudar a los niños retrasados a vencer sus handicaps innatos, sino que además reforzaba dichos handicaps al acostumar a los niños a utilizar exclusivamente el pensamiento concreto, suprimiendo así los pocos rudimentos de pensamiento abstracto que poseían estos niños. Precisamente por el hecho de que los niños retrasados no pueden elaborar por sí solos formas de pensamiento abstracto, la escuela debería esforzarse en ayudarles en este sentido y en

desarrollar en su interior aquello de lo que carecen intrínsecamente en su desarrollo (Vigotsky, 1979: 137).

En las dos instituciones visitadas, las docentes expresaron fundamentar su trabajo a partir de unas concepciones centrales sobre el desarrollo y el aprendizaje sustentadas desde la psicología cognitiva, retomando elementos teóricos propuestos por Piaget y Vigotsky. Sin embargo, también fundamentaron su práctica pedagógica en otras concepciones, como las derivadas de un paradigma conductista, que entrarían en contradicción con los postulados epistemológicos y didácticos constructivistas.

Respecto a los elementos retomados de las teorías de Piaget y Vigotsky, observamos diferencias en ambas instituciones, de acuerdo con lo expresado por las docentes. En la institución A, se retoman especialmente aportes de la propuesta constructivista piagetiana, desde la cual se considera al desarrollo determinado desde unas directrices preestablecidas y generales. Así mismo, el desarrollo se constituiría como una condición previa para el aprendizaje y no como un resultado de éste. Esto quiere decir que el aprendizaje de los niños y las niñas que presentan NEE es trabajado a partir de su nivel de desarrollo actual, determinado por su cuadro diagnóstico. Al respecto, una docente comenta:

Mirar [...] desde lo cognitivo hasta donde da, porque si tenemos en cuenta el período del desarrollo y tenemos en cuenta las operaciones, según la teoría piagetiana, por lo general, los niños integrados no alcanzan las operaciones formales y una química, una física, un cálculo, una trigonometría, necesitan operaciones formales; entonces, también sería un engaño ofrecer una cosa que sabemos que por su nivel cognitivo el niño no lo va a lograr (Entrevista a maestra de apoyo de la institución A, 2000).

Lo anterior nos permite comprender lo que plantea Lerner (1996) sobre el “aplicacionismo” de los postulados teóricos de otras disciplinas

(como la psicología) al aula, al considerarse que los niveles de desarrollo propuestos por Piaget servían como instrumento para medir el desempeño del individuo. Esto conlleva a que, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los y las docentes retomen los logros establecidos en el currículo de la institución, pero adaptándolos, pues consideran que los ritmos de aprendizaje de las personas que presentan NEE son diferentes y lentos, lo que ocasiona que no pretendan desarrollar niveles de pensamiento abstracto por la concepción que se tiene de desarrollo de esta población. De igual forma, esta concepción está acompañada de una visión desde la cual los procesos de construcción del conocimiento de cada persona son establecidos a partir de las habilidades identificadas, no de las supuestas dificultades.

En la institución B, las docentes conciben que el desarrollo no sólo está predeterminado por las capacidades reales del(a) niño(a) y por el diagnóstico, sino también por las oportunidades que le ofrezca el medio:

La didáctica constructivista [...] es muy relativo a cada diagnóstico [...] entonces estaríamos teniendo en cuenta que a algunos de los niños les va a posibilitar acceder a la lengua escrita, tener conocimientos básicos acerca de la lectura y escritura... mientras que a otros les va a permitir acceder a niveles de comprensión más elevados como es el caso de los niños con déficit de atención [...] si así se los permite su familia y el entorno... la metodología constructiva de verdad le ofrece a los niños la posibilidad de que exploren todas sus posibilidades, [porque] está trabajando es con base a ellos, con base a sus necesidades y a sus posibilidades, entonces está logrando que ellos lleguen hasta donde de verdad puede llegar, no hasta donde el educador cree que puede llegar (Entrevista a practicante universitaria en la institución B, 2001).

Para esta docente en formación, el aprendizaje debe tener en cuenta los intereses, el ritmo interno, los ritmos externos determinados por los contextos e instituciones (Vigotsky), y el

desequilibrio (Piaget). Esto es explicitado a través de expresiones como:

[Partimos] de lo que los niños son capaces de hacer y planteándoles situaciones en las que ellos se vean, por decirlo de alguna manera, obligados a construir y replantear sus esquemas; o sea, generarles desequilibrios que de verdad los lleven a construir de nuevo sus hipótesis, o que le lleven a replantear lo que anteriormente tenían construido [...] como maestros de apoyo no sólo tenemos que obedecer al ritmo del niño, sino que también [...] en las instituciones nos hacen ciertas exigencias (Entrevista a practicante universitaria en institución B, 2001).

En esta institución se enfatiza que los aprendizajes no sólo están supeditados a las características de los cuadros diagnósticos, sino que, además, dependen de las posibilidades que ofrecen los diferentes entornos, considerándose, así, que los niveles de desarrollo no determinan los alcances del aprendizaje. Dicho proceso de aprendizaje es realizado en contextos inclusivos a partir de la aceptación, el reconocimiento y el respeto; además, los avances pueden verse más en los logros cualitativos que en los cuantitativos.

CONCEPCIÓN DE ENSEÑANZA

En concordancia con la propuesta constructivista, concebimos la enseñanza como el proceso a través del cual el y la docente mediadores, organizan y disponen los medios para propiciar y activar los procesos de aprendizaje en los y las estudiantes; esta actividad se caracteriza por las estrategias y recursos empleados para tal fin.

Para comprender y profundizar esta concepción de enseñanza desde una propuesta constructivista, retomamos la definición de Delia Lerner:

Enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información

necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es —finalmente— promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela (1996: 98).

En la institución A, las docentes entrevistadas conciben la enseñanza como un saber-hacer en contexto, es decir, los contenidos que se enseñan deben ser funcionales para los niños y las niñas que presentan NEE:

Le ponemos mucho énfasis a la resolución de problemas, pero no de problemas matemáticos sino de la situación problema [...] que sean funcionales [...] tanto en la institución como fuera de ella [...] básicamente es eso, mucho la funcionalidad, mucho la parte de las habilidades sociales y adaptativas (Entrevista a maestra de apoyo en institución A, 2000).

Lo anterior es uno de los principios de la enseñanza constructivista, ya que es a partir de la resolución de los problemas cotidianos que el y la estudiante encuentran sentido e interés por lo que aprenden.

En la institución B, las docentes retoman la importancia de plantear situaciones en las que los niños y las niñas construyan nuevo conocimiento a partir de sus saberes previos. Este es otro de los principios básicos en una didáctica constructivista, que parte de una concepción de sujeto como constructor activo del conocimiento. Por tanto, cuando llega a la escuela, trae consigo unas nociones previas sobre su realidad que le permitirá confrontar los nuevos conceptos.

A pesar de que en ambas instituciones manifiestan enfocar la enseñanza desde una propuesta constructivista, encontramos que las docentes manejan un eclecticismo al abordar su metodología de trabajo. Lo que se configura, entonces, es una práctica pedagógica en la cual se mezclan, sin un fundamento claro, metodologías de enseñanza de diversas corrientes de acuerdo con las características del o la estudiante y con las preconcepciones de las docentes, algunas de estas metodologías contradictorias con la propuesta constructivista. Esta acción es justificada por las docentes en argumentos como:

Yo no manejo una sola teoría, yo soy muy ecléctica, yo cojo de las teorías, porque es que con ellos es muy difícil aplicar una sola teoría, porque [...] el aprendizaje real que logran ellos es desde el método tradicional [...] pero obviamente si uno no trabaja sino el método tradicional y olvida las otras teorías cognitivas iría contra todos los principios de la integración y la filosofía institucional obviamente (Entrevista a maestra de apoyo de la institución A, 2000).

En la institución B, la docente expresa que:

A ver, de todas maneras uno siempre termina como contaminándose un poquito, por decirlo de alguna manera, entonces, es básicamente constructivo, partiendo como de lo que los niños son capaces de hacer [...] pero hay veces [que] se utilizan algunas metodologías como no tan constructivas, sino que obedecen mucho a lo que la escuela exige (Entrevista a practicante universitaria de la institución B, 2001).

Esto nos lleva a plantearnos las siguientes preguntas: ¿por qué los y las docentes emplean métodos eclécticos en el proceso de enseñanza? ¿Es el eclecticismo una metodología adecuada para trabajar con niños y niñas que presentan NEE? ¿Se puede implementar una didáctica constructivista acompañada de otras metodologías con diferencias sustanciales en sus bases epistemológicas? ¿Qué relación tienen estas prácticas eclécticas con las propues-

tas políticas en nuestro país? ¿Qué importancia tiene la participación de los y las docentes en la construcción de estas políticas públicas educativas que den respuesta a sus necesidades en las aulas integradoras?

CONCEPCIÓN DE SUJETO

Las anteriores concepciones están relacionadas y a la vez predeterminan la concepción de sujeto que presenta NEE, que se constituye en un elemento indispensable que permea toda la práctica docente.

La percepción que el o la docente tenga del o la estudiante influirá en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Coll y Miras sostienen que

[...] la representación que tiene el profesor de sus alumnos, lo que piensa y espera de ellos, las intenciones y capacidades que les atribuye, no sólo es un filtro que le lleva a interpretar de una y otra forma lo que hacen, a valorar de uno u otro modo los aprendizajes que realizan, a reaccionar de forma diferente ante sus progresos y dificultades, sino que puede llegar incluso en ocasiones a modificar el comportamiento real de los alumnos en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación (1997: 299).

Para comprender las implicaciones de la concepción de sujeto, debemos considerar cómo se entiende este concepto: Arnáiz propone que, a partir de la aparición del informe Warnok en 1978, se

[...] ha abierto una nueva visión sobre las personas con alguna deficiencia, debido a que desplaza el centro de atención del individuo, visto como portador y paciente de un trastorno, hacia la interacción educativa. Desde esta consideración, el nivel de desarrollo y aprendizaje de una persona no sólo depende de su capacidad y naturaleza, sino también de las expectativas de aprendizaje que recibe (1999: 8).

Se viene dando, entonces, un cambio conceptual frente a la persona que presenta NEE, lo

cual implica otra forma de inclusión en el aula regular. Se reconoce en estos(as) estudiantes su capacidad de explorar y, por ende, aprehender los saberes culturales a partir de metodologías constructivistas que implican el desarrollo de estrategias individuales y colectivas, tomando en cuenta los ritmos y aprendizajes significativos que están relacionados con la motivación a través de la interacción social.

A nivel internacional se viene planteando la inclusión educativa, la cual busca “construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los alumnos” (Arnáiz, 1996: 3). Desde este nuevo modelo, los niños y las niñas que presentan NEE se conciben como personas diferentes cuyas necesidades, al igual que las de todas las personas, deben ser asumidas por los entornos en los cuales se desempeñan. Por ello, es preciso cuestionarse hasta dónde las metodologías educativas y las estrategias escolares atienden estas necesidades o, por el contrario, están planteadas para personas homogéneas, dejando de lado las diferencias personales.

Sin embargo, estos esfuerzos mundiales por cambiar la concepción de sujeto aún no han tenido suficiente impacto, por lo cual los y las estudiantes que presentan NEE siguen siendo “el fruto de un currículum tradicional, de la forma de organizar las escuelas y de una enseñanza bajo el mito de la homogenización” (Skrtic, 1991, citado por Arroyave, 1998), en la cual no tiene cabida la diversidad. Así, los y las docentes que fueron formados bajo una concepción de minusvalidez de sus estudiantes que presentan NEE, seguirán con dicha concepción durante su carrera profesional, pues es el referente a partir del cual, de forma consciente o inconsciente, se evalúa a esta población, a menos que se genere un proceso de reflexión crítica.

Con respecto a las instituciones, las docentes del establecimiento A tienen una concepción

ambigua del sujeto, pues aunque lo reconocen como un ser social que interactúa con sus pares, dicho reconocimiento está fuertemente permeado por una concepción de desarrollo predeterminado por las características biológicas, lo cual lleva a que consideren su ritmo de aprendizaje más lento que el de una persona "normal". Por esta razón, las docentes implementan experiencias acordes con sus capacidades cognitivas apoyadas en estrategias que sean flexibles, modificando el currículo y el plan de aula en los casos en que las características del estudiante lo hagan necesario. Al respecto, una docente comenta:

Lo otro que yo hago es respetar esos ritmos, es decir, si el resto del grupo ya terminó la actividad que en su mayoría, para los especiales, es flexible, es decir, las actividades para los niños especiales a veces son sustitutas porque hay contenidos específicos a los que ellos no van a acceder por el nivel de pensamiento, cierto, pero en su mayoría se intenta para que [...] realmente la integración sea flexible (Entrevista a maestra integradora de la institución A, 2000).

Desde esta concepción, deducimos que hay una subestimación del sujeto que presenta NEE y una incompreensión de lo que es el ritmo de aprendizaje diferencial, pues consideramos que no son ritmos más lentos, sino que son diferentes. Al respecto, Humberto Maturana comenta que

[...] el niño limitado no está intrínsecamente limitado, sino que es distinto, y que muchas veces el diagnóstico de limitado estabiliza su condición de insuficiencia en el espacio de vida de los niños corrientes (1996: 259).

Para este autor, es desde la construcción social de las relaciones humanas, y no desde lo biológico, en donde la diferencia se constituye en una limitación.

En la institución B encontramos que reconocen al sujeto que presenta NEE inmerso en dos mundos: uno de maduración y desarrollo propios, y otro sociocultural, en el cual se

encuentran los llamados *agentes mediadores* como son la cultura, la familia y la escuela, quienes van a posibilitar potenciar o no su capacidad para pensar y actuar de forma creadora. Desde esta concepción, le dan mucha importancia a la persona como ser social que necesita de un ambiente propicio en el cual la escuela y, propiamente, el o la docente utilicen los materiales acordes con los intereses del o la estudiante. Esto posibilitaría la construcción del conocimiento a través de estrategias implementadas en el aula que respeten los ritmos de aprendizaje diferenciales y que permitan optimizar sus habilidades y destrezas, incluyendo la capacitación especializada alrededor de la limitación o dificultad especial del sujeto que presenta NEE. De esta manera, el aprendizaje no es un proceso meramente individual, sino que incluye mediadores sociales como la familia, el entorno y la escuela.

En este sentido, conciben la integración como un proceso que facilita la acción de los mediadores y fortalece el autoconcepto de las personas que presentan NEE, ya que les permiten interactuar y aprender con sus iguales:

Cuando ellos están integrados, hacen más amigos, son más aceptados por las personas de su entorno, ellos se sienten mucho mejor consigo mismos y se sienten más motivados por aprender porque están con compañeritos a los que ellos les notan aprendizajes rápidos, ellos se sienten jalonados (Entrevista a practicante universitaria de la institución B, 2001).

El análisis de la concepción de sujeto nos permite comprender que ésta se encuentra ligada a un contexto histórico y cultural que influye directamente sobre las posibilidades de aprendizaje y de desarrollo de la persona que presenta NEE. Por ejemplo, si Pinocho hubiese sido concebido por Geppeto como muñeco de madera, se hubiera quedado colgado en el armario, sin la oportunidad de vivir las experiencias en una comunidad, y nunca hubiera logrado ser un niño de real.

CONCEPCIÓN DE CONSTRUCTIVISMO

Si bien las docentes de ambas instituciones manifestaron utilizar múltiples metodologías, algunas contradictorias desde las propuestas teóricas que las fundamentan (y que interpretamos por la tendencia en el sistema educativo de enfocar la práctica pedagógica meramente desde su nivel didáctico, sin tener en cuenta los niveles epistemológicos, sociológicos y psicológicos), encontramos que hay una conciencia generalizada de la importancia de la implementación de propuestas constructivas con personas que presentan NEE, puesto que posibilita, de acuerdo con las entrevistas:

- Tener unos enfoques y herramientas necesarias para comprender los procesos de aprendizajes de los y las estudiantes.
- Generar aprendizajes más aptos.
- No poner límites a lo que el o la estudiante puede aprender.
- Ampliar la visión de la educación especial.
- Alcanzar diferentes tipos de logros con los distintos diagnósticos.

Para satisfacer tanto las demandas de las familias como del sistema educativo (demandas no siempre congruentes con los procesos de cada sujeto que presenta NEE), docentes de ambas instituciones acuñaron la expresión “constructivismo contextualizado”, entendiéndolo éste como:

Contextualizar qué es lo que uno quiere, qué objetivos quiere lograr con el [niño o la niña] y qué contenidos debe trabajar (Entrevista a maestra de apoyo de la institución A, 2000).

Yo pienso que sí se puede trabajar con ellos un constructivismo contextualizado, que si yo me siento a esperar digamos que un niño síndrome de Down se apropie de la lectoescritura por construcción, pues, me puedo quedar esperando toda la vida, por que esos niños no lo hacen, al niño hay que llevarlo (Entrevista a maestra de apoyo de la institución B, 2001).

Nos explicamos así por qué las docentes combinan el constructivismo con otras metodologías, ya que, según las docentes, permiten lograr resultados más rápidos. Sin embargo, lo anterior corre el riesgo de interpretar de manera inadecuada la propuesta constructivista, entendiéndola como “dejar hacer”. Además, se manifiesta un prejuicio sobre la capacidad cognitiva de las personas que presentan NEE para construir conocimiento; por ello, nos preguntamos por lo significativo y estructural de dichos aprendizajes, pues este “constructivismo contextualizado” se hace sin tener en cuenta presupuestos básicos del constructivismo, entre ellos, el partir de los intereses y de los conocimientos previos de los y las estudiantes.

CONCLUSIONES SOBRE LAS CONCEPCIONES DE DOCENTES SOBRE DIDÁCTICAS CONSTRUCTIVISTAS

En el medio existe un interés por implementar propuestas constructivistas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, evidenciamos, en las docentes entrevistadas en el proyecto, la falta de solidez en los postulados epistemológicos, sociológicos, psicológicos y didácticos, pues retoman indistintamente presupuestos de diferentes paradigmas (e incluso dentro de los mismos postulados de teorías constructivistas), sin realizar una reflexión teórica de la aplicación en la práctica. Esto nos lleva a considerar que la implementación de la teoría piagetiana, desde un aplicacionismo acrítico, ha limitado y coartado las posibilidades de las personas que presentan NEE a los niveles que se considera pueden lograr en el proceso de desarrollo, pues se queda meramente en determinar hasta dónde una persona, cualquier persona, puede desarrollar sus estructuras cognitivas. La teoría de Vigostky,

en cambio, abierta al entorno y a los potenciadores sociales, en donde se concibe el aprendizaje como movilizador y propiciador del desarrollo, permite a los y las docente tomar en cuenta la función de los mediadores sociales e instrumentales como factores que favorecen dichos procesos. Creemos que una visión de aprendizaje desde la teoría de Vigotsky permitirá potenciar aún más el desarrollo de los niños y las niñas que presentan NEE, puesto que se posibilitaría el diseño de estrategias de aprendizaje que les permitan desarrollarse desde las exigencias que les plantea el entorno.

Llama nuestra atención cómo los presupuestos epistemológicos, sociológicos y psicológicos que cada docente maneja determinan su práctica e influyen sobre sus concepciones de sujeto, de enseñanza, de desarrollo y de aprendizaje. Dichas concepciones requieren de una coherencia y cohesión interna que posibiliten una práctica con fundamentos claros para desarrollar y evaluar un proceso educativo acorde con las necesidades del sujeto y del contexto, con la posibilidad de modificar uno u otro. De lo contrario, la práctica docente se convertiría en una práctica descontextualizada y carente de sentido, siendo ésta una de las razones por las que muchas de las innovaciones pedagógicas que se implementan en el aula fracasan en su objetivo de mejorar los procesos de aprendizaje.

Consideramos, entonces, que uno de los problemas de la implementación de una didáctica constructivista en las aulas integradas y de apoyo, es que los y las docentes, en el afán de llevar a la práctica los últimos resultados de las investigaciones de otras áreas, no toman en cuenta los postulados ni el objeto de conocimiento de cada disciplina. Por el contrario, hacen una implementación acrítica de dichos postulados, lo que los convierte en técnicos(as) que sólo aplican resultados de otros estudios.

Por esto, la investigación, como herramienta de reflexión, le permitiría al docente de apoyo renovar sus prácticas constantemente, evaluar el impacto de las diferentes propuestas didácticas y proponer nuevas alternativas que mejoren los procesos de enseñanza de los y las docentes y los procesos de aprendizaje de niños y niñas integrados al aula regular.

Los procesos investigativos le permitirían, a la vez, reconstruir su experiencia pedagógica como un proceso interdisciplinario en el cual confluyen aportes de múltiples disciplinas, requiriendo de la problematización constante y de la comprensión profunda de los elementos que constituyen y articulan esas disciplinas. Esto para evitar el aplicacionismo y para que la integración de estas disciplinas en la práctica docente sea un proceso reflexivo y transformador, que apoye y favorezca los procesos de construcción de identidad de los y las estudiantes, pero en especial de las personas que presentan NEE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, Amelia y RÍO, Pablo del, 1997, "Educación y desarrollo: La teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo", en: COLL, Cesar; PALACIOS, Jesús y MARCHESI, Álvaro, comps., *Desarrollo psicológico y educación, II*, Madrid, Alianza.

_____, 1999, "El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual", en: SÁNCHEZ PALOMINO, A. y otros, coords., *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

ARNÁIZ SÁNCHEZ, Pilar, 1996, "Las escuelas son para todos", *Siglo Cero*, Vol. 27, N.º 2, pp. 25-34.

ARROYAVE, Dora I., 1998, *Hacia una nueva escuela "una mirada integradora"*, Medellín, Publicaciones Funlam.

BERGER, Peter y LUCKMAN, Thomas, 1968, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

BUSTOS, Felix, 1994, "Peligros del constructivismo", *Educación y cultura*, N.º 34, pp. 22-29.

CASTORINA, José Antonio, 1996, "El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación", en: CASTORINA, José Antonio y otros, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.

COLL, César y MIRAS, Mariana, 1997, "La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje" en: COLL, César; PALACIOS, Jesús y MARCHESI, Álvaro, comps., *Desarrollo psicológico y educación II*, 9.ª reimp., Madrid, Alianza.

DELVAL, Juan, 1997, "Tesis sobre el constructivismo", en: RODRIGO, Ma. José y ARNAY, José, comps., *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona, Paidós, pp. 15-33.

ESCOBEDO, Hernán, 1996, "¿El constructivismo está de moda?", *Educación y cultura*, N.º 42, pp. 63-68.

GALLEGO BADILLO, Rómulo; TORRES, Luz N. y PÉREZ, Royman, 1994, "Las bases estructurales del constructivismo", *Educación y Pedagogía*, Vol. 5, N.º 12-13, pp.164-181.

GALLEGO, Rómulo, 1996, *Discurso sobre el constructivismo*, Bogotá, Magisterio.

GUBA, Egon y LINCOLN, Yvonna, 1994, "Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa" en: DENZIN, Norman y LINCOLN, Yvonna, eds., *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Ca., Sage.

HERNÁNDEZ, Pedro, 1997, "Construyendo el constructivismo. Criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional", en: RODRIGO, María José y ARNAY, José, comps., *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona, Paidós, pp. 285-312.

KAUFMAN, Ana María y otros, 1991, *Alfabetización de niños: construcción e intercambios*, Argentina, Aique.

LERNER, Delia, 1996, "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en: CASTORINA, José Antonio y otros, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós, pp. 69-118.

MATURANA, Humberto, 1996, *El sentido de lo humano*, 8.ª ed., Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1998, *Lineamientos curriculares. Indicadores de logros curriculares. Hacia una fundamentación*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

RODRÍGUEZ AROCHO, Wanda, 1999, "El legado de Vygotsky y Piaget a la educación", *Revista latinoamericana de psicología*, Vol. 31, N.º 3, pp. 477-489.

TEZANOS, Araceli de, 1998, *Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*, Bogotá, Anthropos.

VASCO, Carlos Eduardo, 1998, "Críticas contemporáneas al constructivismo: el construc-

tivismo, ¿misión imposible?", en: VASCO, Carlos Eduardo, *Constructivismo en el aula ¿ilusiones o realidades?*, Bogotá, Centro Editorial Javeriano, pp. 15-33.

VIGOTSKY, L. S., 1979, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Editorial Crítica.

REFERENCIA

RENDÓN, Liliana y ESTRADA, Luis Fernando, "El aula de apoyo. Un espacio para pensar las diferencias", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, N.º 40, (septiembre-diciembre), 2004, pp. 43-57.

Original recibido: diciembre 2003
Aceptado: junio 2004

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.