



# Actas del II Congreso de Educación y Atención a la Diversidad en la Comunidad de Madrid

Víctor Santiuste Bermejo ■ Tomás de Andrés Tripero ■ Ana Isabel Peña Gallego  
COORDINADORES

Actas del  
**II Congreso de educación  
especial y atención  
a la diversidad en la  
Comunidad de Madrid**



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID



**Comunidad de Madrid**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa









Ref.: 1336

VÍCTOR SANTIUSTE BERMEJO • TOMÁS DE ANDRÉS TRIPERO  
ANA ISABEL PEÑA GALLEGO

*Coordinadores*

ACTAS DEL II CONGRESO DE EDUCACIÓN ESPECIAL  
Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA  
COMUNIDAD DE MADRID

**Diciembre 2001**



**Comunidad de Madrid**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa



Biblioteca Virtual

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
Comunidad de Madrid

Esta versión digital de la obra impresa forma parte de la Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión se encuentran amparadas por el marco legal de la misma.

[www.madrid.org/edupubli](http://www.madrid.org/edupubli)

[edupubli@madrid.org](mailto:edupubli@madrid.org)

Edita: Comunidad de Madrid  
Consejería de Educación  
Dirección General de Promoción Educativa

© De esta edición: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

Coordinación de publicaciones: M.<sup>a</sup> Victoria Reyzábal

Diseño de cubierta:

Elaboración gráfica de cubierta: Diseño Gráfico Rodríguez

Tirada: 2.000 ejemplares

Edición: 11/2002

ISBN: 84-451-2301-7

Depósito Legal: M-51878-2002

## ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	7
LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA COMUNIDAD DE MADRID. María Antonia Casanova Rodríguez.....	9
EDUCACIÓN ESPECIAL Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE. Víctor Santiuste Bermejo.....	27
BASES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA RED DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA COMUNIDAD DE MADRID. José Antonio Luengo Latorre, Rodrigo Juan García Gómez, Carmen Alriols Fornés y Ascensión Madrigal Andrés.....	49
LA ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD MOTORA EN LA COMUNIDAD DE MADRID. Luis Martín-Caro Sánchez.....	99
LOS EQUIPOS ESPECÍFICOS DE ATENCIÓN A LA EDUCACIÓN INTEGRADA DE CIEGOS Y DEFICIENTES VISUALES. Rosa M <sup>a</sup> Alfonso González.....	115
EDUCACIÓN DE LOS ALUMNOS SORDOS: EDUCACIÓN ESPECIAL VERSUS ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. Araceli Fernández García.....	127
INVESTIGACIÓN CON ESTUDIO DE CASOS SOBRE LOS PROCESOS DE COMPRESIÓN LECTORA EN ADOLESCENTES SORDOS PROFUNDOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID UN MODELO DE REFERENCIA. Sonia Álvarez Vega.....	147
LOS TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO. HACIA NUEVAS OPCIONES DE ESCOLARIZACIÓN: EL TRASTORNO AUTISTA. Juana María Hernández Rodríguez.....	153
LA DISLEXIA DEL DISLÉXICO ADULTO: EL CURSO TEMPORAL DEL EFECTO DE INTERFERENCIA ASOCIATIVA. Javier S. Sáinz, Ángeles Gutiérrez y Carmen Villalba.....	163
LA ATENCIÓN AL NIÑO ENFERMO Y LA PEDAGOGÍA HOSPITALARIA EN LA COMUNIDAD DE MADRID. Mercedes Ruiz Casas.....	185
LA SOBREDOTACIÓN: REQUIERE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. Pilar Domínguez Rodríguez.....	197

<b>SOBREDOTACIÓN Y EXTRACURRICULARIDAD: UNA EXPERIENCIA ENRIQUECEDORA.</b> María Luisa Castro Barbero, Mónica Cadarso Ortiz, Waldina León Cañada, Silvia Ruiz Castro y Montserrat Expósito González .	217
<b>SEGUNDO SEGUIMIENTO DEL ESTUDIO LONGITUDINAL DE UNA MUESTRA DE 108 ALUMNOS POTENCIALMENTE SUPERDOTADOS, NACIDOS EN 1985 Y ESCOLARIZADOS EN MÓSTOLES.</b> Benito López Andrada .....	225
<b>INTERVENCIÓN SOBRE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS DE TEXTO EN NIÑOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: UN ANÁLISIS.</b> Esther Rodríguez Quintana.....	233
<b>REFLEXIONES ACERCA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA.</b> María Victoria Reyzábal Rodríguez y Pedro Hilarío Silva .....	247
<b>LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE EN EDAD ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID.</b> Carlos de Guzmán Mataix.....	269
<b>DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE.</b> José Luis Pérez Fuente .....	287
<b>EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD.</b> Luz Fernández Pérez.....	297
<b>MEDIOS DE COMUNICACIÓN E IMAGEN DE LA PERSONA DISCAPACITADA.</b> Tomás de Andrés Tripero .....	309
<b>EL ENTORNO FAMILIAR DE LA PERSONA DISCAPACITADA.</b> Florencio Vicente Castro y María Isabel Fajardo Caldera.....	321
<b>DEPORTE, CALIDAD DE VIDA Y DISCAPACIDAD.</b> Emilio Ciudad Maestro .	345
<b>ARTE TERAPIA Y MUJERES MALTRATADAS.</b> Teresa Pereira Rodríguez y María Ángeles Alonso Garrido .....	355
<b>ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN ANCIANOS CON DISCAPACIDAD.</b> Ana Carmen Muñoz Hueso y Jesús Beltrán Llera.....	373
<b>LA PROBLEMÁTICA DE LA DEPENDENCIA EN ESPAÑA.</b> Ramona Rubio Herrera y José Luis Cabezas Casado .....	383

## PRESENTACIÓN

Analizar la situación de la atención a la diversidad en el ámbito educativo fue el principal objetivo del encuentro que, bajo el título "**II Congreso de Educación Especial y Atención a la Diversidad de la Comunidad de Madrid**", tuvo lugar durante los días 11, 12 y 13 de diciembre de 2001, en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Como puede comprobarse, a lo largo de las intervenciones que se recogen en el libro, se trata de un tema de extraordinaria complejidad dadas las múltiples perspectivas desde las que esta temática puede ser abordada.

Aunque existe un corpus específico de investigación amplio y sistematizado sobre esta cuestión, con el paso del tiempo, la composición del alumnado destinatario, sus motivaciones y hasta su vida cotidiana, han experimentando y siguen experimentando cambios que, consecuentemente, provocan la aparición de nuevas realidades y, por tanto, de nuevas necesidades. Esto hace que, más allá de la aplicación de fórmulas rígidas, la intervención educativa deba –y, con respecto a este ámbito, mucho más que con relación a otros– regirse por criterios de innovación y adaptabilidad, elementos ambos ineludibles a la hora de actuar en un universo docente en constante transformación.

Una de las realidades que más está incidiendo en los cambios últimos que afectan al ámbito escolar es la llegada progresiva de alumnado procedente de otras culturas y lenguas a nuestras aulas. Si bien es cierto que la diversidad cultural siempre ha estado presente en la escuela, la afluencia a ellas de un número importante de niños y niñas de otras nacionalidades hace que ésta adquiera características específicas con respecto a la diversidad cultural hasta ahora conocida, avivando la necesidad de incluir aspectos en el tratamiento de la misma que requieren, además de nue-

vas actitudes, nuevas iniciativas referidas a cuestiones como la enseñanza del español en cuanto segunda lengua o el tratamiento de la interculturalidad.

La decisión de publicar los trabajos presentados al Congreso de referencia (muchos de los cuales han sido posteriormente actualizados por sus autores) responde a la convicción de que eventos de esta naturaleza contribuyen a sensibilizar a los diferentes agentes sociales que intervienen en la práctica educativa, para que sean capaces de vislumbrar que las diversas realidades que nuestras aulas acogen no deben ser entendidas como problema, sino como elemento motivador, enriquecedor y dinamizador de la propia institución escolar. Sabemos que esta diversidad no siempre es vivida así por los profesionales de la enseñanza, pues no podemos negar que la confluencia de distintos estilos cognoscitivos, ritmos de aprendizaje o motivaciones -como las necesidades derivadas de situaciones educativas especiales debidas a altas capacidades o discapacidades y trastornos diferentes- puede ser percibida por el profesorado, cuando no cuenta con los recursos y la formación adecuados para su abordaje, como un obstáculo insalvable para el adecuado desarrollo de su trabajo en las aulas. Contribuir a dicha formación, al tiempo que se ofrece un ámbito de reflexión y análisis que permita aclarar conceptos en función de los nuevos campos de investigación abiertos, es el objetivo de la obra que ahora presentamos, de igual manera que quieren serlo el resto de las obras pertenecientes a la colección en la que la misma se incluye; y, como ellas, no pretende ser definitiva, pero sí aspira a convertirse en recurso aliado de la hermosa aunque compleja labor docente.

*María Antonia Casanova Rodríguez*  
*Directora General de Promoción Educativa*



# **LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA COMUNIDAD DE MADRID**

*M<sup>a</sup> Antonia Casanova Rodríguez*  
*Directora General de Promoción Educativa*

## **A modo de introducción**

Si se tuviera que caracterizar la sociedad moderna en los países desarrollados con algunas notas propias de los últimos tiempos, no cabe duda de que éstas se referirían al avance de los conocimientos y de la tecnología y a la facilidad de comunicación y movimiento de la población a lo largo y ancho del mundo. Esto deriva en una cultura de globalización y, por ello, en que personas muy diferentes (en ideas, religiones, etnias, costumbres, culturas, etc.) deban convivir (presencial o virtualmente) en un mismo espacio o comunicadas entre sí por vía tecnológica. Todo ello produciéndose con una velocidad que, en muchos casos, no deja adaptarse suficientemente a la propia persona a las nuevas situaciones que se crean.

La Comunidad de Madrid responde exactamente a las características citadas, por lo que resulta evidente que nuestra sociedad debe hacer frente a retos de convivencia que alcancen unos altos y positivos niveles de la misma entre sus habitantes. Por un lado, población que proviene de diferentes países, a la par que personas con diferentes capacidades y talentos, junto con las diferencias habituales entre todos los seres humanos, componen una sociedad de "diferentes" que obliga a aprender a vivir en el respeto a esa diferencia, buscando en ella (en su conocimiento y en su intercambio) motivos y causas de enriquecimiento para todos. Haciendo referencia, estrictamente, a la realidad madrileña, pueden citarse algunos datos significativos; en el curso escolar 2002/2003<sup>1</sup> hay escolarizados casi sesenta y seis mil alumnos y alumnas de otros países, manejándose en más de treinta lenguas diferentes y pertenecientes a más de cien nacionalidades. Por otro lado, cerca de catorce mil alumnos presentan necesidades educativas especiales derivadas de algún tipo de discapacidad. Además, en torno a un 1,5-2% poseen altas capacidades. El conjunto de esta

---

<sup>1</sup> Aunque el Congreso se celebró en diciembre de 2001, dada la fecha de publicación de estas *Actas* se han actualizado los datos.

población se encuentra escolarizada en las etapas de educación obligatoria, lo que obliga a responder al reto de atender a la diversidad que niños y niñas plantean ante su educación, de manera que todos consigan de la mejor manera posible los objetivos generales propuestos en nuestro sistema; es decir, que todos puedan desarrollar sus capacidades al máximo con la colaboración tanto de la estructura y funcionamiento generales del mismo, como con el apoyo de todo el profesorado, que, en definitiva, es quien se hace cargo directo de la situación descrita.

## Planteamientos iniciales

El centro escolar es el lugar donde se desarrollan los hechos educativos, donde se realiza de forma práctica la educación prevista legalmente en una nación para sus ciudadanos.

Como se muestra a diario, la sociedad actual resulta enormemente variada, por lo cual, lo que antes se consideraba "normal", ahora se ha convertido en "diverso". La diversidad es norma, no situación excepcional. Esto lo sabemos bien en la Comunidad de Madrid, donde la pluriculturalidad es un hecho constatable.

Si un centro educativo debe responder a las exigencias educativas y sociales, parece evidente que debe disponer de un margen de autonomía de gobierno, de organización y de diseño curricular que le permita adecuar su actuación de forma idónea a la atención educativa personalizada que ha de ofrecer a su alumnado. De este modo, la educación institucional atenderá a la diversidad y, por lo tanto, será capaz de alcanzar la calidad educativa que la sociedad reclama y que, de otra forma, es imposible ofrecer. Un centro y un aula que partan de la base de trabajar con grupos homogéneos (falsos por principio: no somos todos iguales, somos todos diferentes) no responderá nunca a las características de cada alumno o alumna, ya que se dirigirá a un "alumno estándar", a un "alumno virtual" que no existe, y dejará al margen a todo el que no se ajuste a ese pretendido término medio. En estos momentos, tal como indicaba antes, la norma es la diversidad, y de ella hay que partir para cualquier planteamiento educativo realista.

Este razonamiento resulta especialmente válido, y hay que asumirlo sin reservas, cuando se hace referencia a las etapas de la educación obligatoria, en las cuales se pretende que la enseñanza garantice el ajuste de la misma a las características de cada alumno y, por tanto, la oferta adecuada para el desarrollo de sus capacidades. Las personas somos diferentes y, en consecuencia, el sistema educativo debe ser lo suficientemente flexible como para acomodarse a las particularidades individuales, de modo que las tenga en cuenta a la hora de diseñar el modelo más acorde con éstas. Es el sistema el que debe adecuarse al alumno y no a la inversa.

No obstante, resulta obligado mantener un nivel de convivencia satisfactorio dentro de la sociedad, para lo cual es preciso plantearse el modelo de escuela que debe desarrollarse, ya que éste derivará en el modelo social subsiguiente. Si deseamos una sociedad integrada, la educación debe ser integradora. Hay que conseguir una **escuela para todos**, que asuma la diversidad, sea capaz de atender a cada uno y se enriquezca con las diferencias. Esta meta pasa, como decía, por la consecución de un centro educativo que se haga cargo de educar a su alumnado habitual. Hay que ser conscientes de que cada persona presenta unas necesidades educativas a las cuales hay que dar respuestas desde la educación institucional y que las oportunidades se diferencian en función del tipo de escuela en el que ésta se escolariza (Reimers, F.: 2002). Por ello se justifica plenamente el objetivo de ofrecer igual modelo de centro para el conjunto del alumnado.

Estas diferencias y, consecuentemente, las necesidades educativas, pueden ser más o menos acusadas por diferentes causas; entre ellas:

- a) Diferencias de estilos cognitivos, ritmos de aprendizaje, motivaciones o intereses, etc.
- b) Necesidades educativas especiales debidas a:
  - Altas capacidades.
  - Discapacidades o trastornos (motóricos, sensoriales, psíquicos, otros).
- c) Necesidades de compensación educativa por:
  - Pertenencia a minorías étnicas o culturales.
  - Desarrollo en ambientes marginales o desfavorecidos socialmente.
  - Hospitalización o convalecencia.
  - Itinerancia.
  - Desconocimiento de la lengua mayoritaria del entorno.

En definitiva, e insistiendo en la misma idea: la diversidad constituye actualmente la norma y basándonos en este principio debemos estructurar el sistema educativo, si se quiere dar respuesta apropiada a la población escolar.

## **La atención a la diversidad en el sistema educativo**

La autonomía del centro escolar resulta un elemento imprescindible para que éste pueda adaptar las normas generales a las situaciones particulares que se presentan en el día a día de la práctica educativa. ¿Qué tipos de autonomía debe desarrollar un centro docente para cumplir con su compromiso de atención a la diversidad? En síntesis, éstos se circunscribirían a:

- a) Autonomía de gobierno.
- b) Autonomía organizativa.
- c) Autonomía curricular.

## **Estructura curricular del sistema educativo**

La adaptación del currículum en el Estado español parte de un diseño curricular base o "enseñanzas mínimas" para la educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato, recogidas en Reales Decretos válidos para todo el Estado, integrado por diferentes Comunidades Autónomas, que poseen plenas competencias en materia educativa, y entre las cuales se encuentra Madrid, que las asumió en 1 de julio de 1999. El respeto a este currículum básico pretende garantizar la calidad educativa en el conjunto del Estado y homologar los títulos del sistema educativo en todo el territorio nacional.

A partir de estas enseñanzas, cada Comunidad Autónoma elabora su propio diseño curricular para el territorio que administra.

El currículum contiene los objetivos generales de la etapa educativa que abarca (infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato). Estos objetivos generales están formulados como capacidades, que deben alcanzarse a través de las áreas curriculares que también aparecen en el currículum.

Cada área contiene, a su vez, sus propios objetivos generales, los bloques de contenido correspondientes (en cada uno de los cuales aparecen conceptos, procedimientos y actitudes) y los criterios de evaluación finales de etapa para el área concreta que se desarrolla.

A partir de esa situación, cada centro docente (que puede impartir una o varias etapas educativas) debe elaborar sus propios proyectos institucionales; me refiero, fundamentalmente, al proyecto educativo, y al/los proyectos curriculares (uno para cada etapa).

En el proyecto curricular es donde hay que concretar cómo se va a aplicar el diseño curricular general, en función de las características del centro. Características que comprenden el entorno social, cultural, económico, etc., y, por lo tanto, los tipos de población que debe atender el colegio o el instituto, al igual que los alumnos individualmente considerados.

Por tanto, el equipo directivo con el profesorado del centro han de:

- a) Adecuar los objetivos generales de la etapa y de las áreas, secuenciándolos y temporalizándolos por ciclos y cursos (en su caso).
- b) Adecuar los bloques de contenido, secuenciándolos y temporalizándolos por ciclos y cursos (en su caso).
- c) Tomar opciones metodológicas para las distintas etapas y áreas curriculares.
- d) Decidir el modelo de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que la evaluación institucional que se llevará a cabo.
- e) Definir un modelo organizativo del centro que permita practicar el modelo de proyecto curricular diseñado.

## Los elementos del currículum

Quiero extenderme un poco más en cada uno de los elementos curriculares, ya que la posibilidad de flexibilizarlos y adaptarlos en función de las circunstancias constituye la base de la atención a la diversidad del alumnado. Me detendré, sobre todo, en dos de ellos que considero fundamentales: la metodología y la evaluación, con especial referencia a su papel en la educación obligatoria.

### OBJETIVOS Y CONTENIDOS

La adecuación y secuenciación de los **objetivos** generales de la etapa y de las áreas favorece la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje en lo que son las metas del nivel educativo en que se trabaja. Si este marco es flexible, en cuanto que el centro puede modificarlo (aunque no debe eliminar ningún objetivo básico), se hace posible la adaptación y secuencia coherente de los objetivos, pudiendo matizarse o modificarse en lo que se considere necesario. En función de los objetivos que se pretende alcanzar, se seleccionarán los **contenidos** más idóneos para ello, siguiendo el mismo proceso que en el caso anterior.

Este planteamiento supone que, a través de objetivos y contenidos, se podrá favorecer el desarrollo individual de cada alumno hasta donde sea preciso de acuerdo con sus características personales y, por lo tanto, ofrecer la atención educativa más conveniente.

### ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

En todo lo que se refiere a la **metodología**, el centro debe tomar, prácticamente, todas las opciones, ya que no se establece ningún modelo metodológico obligatorio, si bien es cierto que éste ha de ser coherente con los objetivos que se pretenden y con los contenidos que se trabajen y, en este sentido, sí se marcan pautas que orien-

tan para llevar a cabo prácticas acertadas. Se hace imprescindible -si realmente se quiere cambiar algo en la educación- el cambio metodológico dentro del aula. Aunque es cierto que la posibilidad de participación del alumnado se ha incrementado en muchos casos y que éste se expresa con gran libertad en la comunicación con los profesores y profesoras, la verdad es que no se termina de optar por una metodología variada en la que se combine la exposición del profesor -cuando se estime necesaria- con la actividad individual del alumno y con la actividad en equipo, combinadas adecuadamente. Conviene recordar, igualmente, la necesidad de utilizar recursos o materiales didácticos variados, con el mismo fin que se está propiciando de atender a la diversidad en toda su amplitud (estilos y ritmos de aprendizaje, diferentes capacidades, situaciones sociales diferentes).

Y hay que admitir que ésta es la única manera en que se puede facilitar la práctica de modificaciones curriculares. Dificilmente pueden trabajar los alumnos a distinto ritmo y respetando su distinto estilo de aprendizaje, si deben hacerlo al modo tradicional: todos de igual manera, en unos mismos tiempos, con las mismas motivaciones y sobreentendiendo igual forma de aprender.

No hay que olvidar que el alumno aprende a través de lo que hace y no tanto de lo que se le dice. Y el hacer en el aula está marcado por el modelo metodológico seleccionado. Sobre la base de este principio, quiero señalar que muchos de los objetivos generales (capacidades) que ahora se proponen en el currículum exigen una metodología combinada y activa, ya que de lo contrario nunca se alcanzarán: a participar se aprende participando, a valorar se aprende valorando, a respetar se aprende respetando... No es cuestión de estudiar, sino de aplicar diariamente esta forma de hacer en el centro y en el aula. Así, comprobamos que la metodología se convierte también en contenido de aprendizaje, pues se aprende haciendo, y el modo de hacer, el camino para llegar a los objetivos lo constituyen las estrategias metodológicas que se adopten.

Hay que favorecer, por lo tanto, la realización de mayor número, más fáciles, más complejas o distintas actividades por parte del alumnado, de acuerdo con las diferencias que presente, que, por supuesto, serán más o menos acusadas en cada caso y derivadas de diferentes situaciones.

## EVALUACIÓN

La **evaluación**, por su parte, constituye uno de los factores condicionantes de todas las prácticas educativas. Según sea el modelo evaluador elegido, así será el modelo de enseñanza y aprendizaje desarrollado. Todo el sistema está en función de la evaluación: lo que se evalúa es lo que vale, lo demás no cuenta. Se aprende para



aprobar, no para aprender. Las cabezas bien llenas, pero no bien hechas, se vacían durante los períodos de vacaciones -lo sabemos todos- y ese relleno es favorecido por un sistema de evaluación que premia sólo la memorización y la valoración en función de una prueba puntual en la que se demuestra lo que se "sabe", aunque se olvide al día siguiente. Por otro lado, este modelo tiende a homogeneizar, a uniformar al alumnado en cuanto a sus niveles de aprendizaje, ya que aplica la misma prueba a todos, sin diferenciar sus potencialidades iniciales. Ni atiende al que no llega a esa prueba estándar, ni deja pasar adelante al que la tiene superada. De esta forma, el alumnado no estereotipado en el modelo establecido, queda marginado del sistema, con las graves repercusiones que esto tiene para su vida futura.

Ya es hora de dejar de utilizar la evaluación sólo para comprobar y comenzar a utilizarla para mejorar (Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. : 1987); todos los ámbitos de actuación que comprende el sistema educativo: los procesos de aprendizaje, los de enseñanza, el funcionamiento de los centros, de la Administración, etc.

Un modelo de evaluación continua y formativa presupone evaluar procesos y no sólo resultados; por lo tanto, ésta debe incorporarse desde el comienzo del trabajo y servir para ofrecer datos permanentemente acerca del desarrollo del aprendizaje (Casanova, M.A.: 2002). Con ello, nos permite favorecer los aprendizajes de modo continuado y personalizado con cada alumno, sin sujetarlo a unos parámetros o a unos niveles iguales para todos. Hace posible graduar el ritmo de enseñanza, ajustándolo con el ritmo y estilo de aprendizaje de cada niño o joven. Las diferencias se atienden, también y especialmente, mediante un modelo evaluador que lo permita, que no obligue y constriña el avance de la persona por el establecimiento de una evaluación rígida e igual para todos. Si se quiere atender a la diversidad, no debe utilizarse la evaluación como elemento uniformador de las personas, sino como clave para la diversificación adecuada de los aprendizajes.

Por otro lado, hay que abogar por una evaluación descriptiva, que exprese con palabras los logros que va alcanzando el alumno y las dificultades que presenta. De esta forma, tanto los alumnos como sus familias sabrán con claridad los aspectos en los que cada uno destaca y en los que debe esforzarse para mejorar. Una sigla o un número no dicen nada. Nadie sabe, con esos signos, lo que un alumno sabe o deja de saber. Hay que ser más explícitos para favorecer la autoevaluación del alumnado y su evaluación realmente formativa (las normas legales de nuestro sistema, por otra parte, promueven la evaluación en este sentido).



## **La organización, elemento clave para el desarrollo curricular**

Resulta obligado hacer alguna puntualización, aunque sea breve, en relación con el modelo organizativo de los centros. Si el currículum es flexible, y pretende aplicarse mediante las adaptaciones necesarias en cada caso, intentando que el sistema se ajuste al alumno y no el alumno al sistema, se hace imprescindible que la organización lo permita, ya que un marco organizativo rígido impide la puesta en práctica de muchos proyectos curriculares perfectamente pensados desde un punto de vista teórico, como señalan Brighouse, T. y Woods, D. (2001): "Adultos del siglo XXI enseñados por profesionales del siglo XX en aulas del siglo XVIII" (p. 121).

El ciclo es la unidad curricular y organizativa en la que se estructura la educación obligatoria hasta que los alumnos llegan a los catorce años (el curso no existe), y es un instrumento idóneo para la atención a la diversidad, porque comprende dos cursos y su alumnado puede estar en cualquiera de los grupos del ciclo. No siempre tiene que estar en el mismo grupo-clase, ni el conjunto de alumnos debe trabajar las mismas actividades en el mismo tiempo.

La práctica de estas posibilidades exige la organización flexible del centro: unos horarios adecuados para que puedan realizarse los cambios de alumnos, sin descontrol, o para que, dentro de un mismo ciclo, puedan realizarse agrupamientos flexibles sin tener que mantener, obligatoriamente y de forma continuada, un mismo grupo de alumnos sin variación alguna.

En la Educación Secundaria Obligatoria, donde se plantea mayor dificultad, podrían establecerse actividades trimestrales en las que coincidieran dos o más profesores, uniendo las horas independientes de una mañana y convirtiéndola en una o dos sesiones, que permitieran desarrollar actividades que, por el tiempo que deben ocupar, son imposibles de realizar.

También es necesaria una organización flexible dentro del aula. No todos los alumnos tienen que estar haciendo lo mismo en iguales tiempos, como apuntaba antes. Hay métodos que permiten diferentes niveles de trabajo -dentro de la programación prevista- de distintos equipos de alumnos en función de sus necesidades educativas.

## **Medidas específicas para la atención a la diversidad**

Además de este planteamiento general del sistema, que pretende una escuela para todos (me refiero especialmente a la educación obligatoria) y permite atender a la

diversidad con los mecanismos curriculares establecidos, existen medidas específicas para las situaciones que así lo requieran.

Estas medidas se resumen en:

- a) Permanencia de dos años más en la educación obligatoria.
- b) Permanencia de dos años menos en la educación obligatoria.
- c) Refuerzo educativo.
- d) Adaptación curricular.
- e) Diversificación curricular.
- f) Optatividad (E.S.O.)
- g) Itinerarios (Bachillerato).

El **refuerzo educativo** supone el menor grado de modificación curricular y organizativa para que un alumno supere una dificultad de aprendizaje. Se pretende que si el alumno presenta, por motivos circunstanciales, un problema puntual relativo a determinado contenido, debe recibir el apoyo específico del profesor para superarlo y continuar su aprendizaje con su ritmo habitual.

La **adaptación curricular** puede ser significativa o no significativa. En el primer caso, se modifican los objetivos que deben alcanzarse de modo general, es decir, los que están establecidos obligatoriamente para el alumnado de una etapa. A partir de ese cambio de los objetivos también se varían los contenidos, metodología, recursos, evaluación, etc. La adaptación curricular no se considera significativa si el alumno va a alcanzar las capacidades previstas en su etapa educativa, aunque se modifiquen el resto de elementos curriculares: contenidos, metodología, recursos didácticos o evaluación. Se cambia el camino, pero se alcanza la meta propuesta.

La **optatividad** consiste en la posibilidad de elegir determinadas materias en la Educación Secundaria Obligatoria, que no corresponden al currículum común de todo el alumnado. El Instituto debe ofertar estas materias, para que cada alumna o alumno seleccione las que prefiera en función de sus intereses o necesidades. El porcentaje de tiempo para la optatividad crece a medida que avanzan los cursos de la Educación Secundaria. Resulta importante porque permite ampliar o diversificar aprendizajes o reforzar áreas o materias, con talleres específicos, para el alumnado que precise este apoyo para alcanzar los objetivos de la educación obligatoria.

La **diversificación curricular** se aplica, como ocurre en el caso anterior, en la Educación Secundaria Obligatoria. Supone la mayor modificación curricular, sin cambiar los objetivos, que puede darse en la educación obligatoria y se dirige al alumnado que, teniendo cumplidos los 16 años de edad, el profesorado prevé que, siguiendo el currículum ordinario, no va a desarrollar las capacidades previstas pa-

ra el final de etapa. El Instituto debe tener elaborado un programa de diversificación curricular (casi siempre para dos años académicos), en el cual se pierde la referencia de las áreas habituales y se programa en torno a dos ámbitos: el lingüístico-social y el científico-tecnológico. En el primero se incluyen las áreas de lengua y literatura, ciencias sociales, geografía e historia; el segundo comprende las áreas de matemáticas, ciencias de la naturaleza y tecnología. El resto de las áreas deben ser cursadas por el alumnado con el grupo/clase habitual de referencia. Un dato importante es que los grupos de diversificación no pueden tener más de quince alumnos.

Los **itinerarios** del bachillerato suponen la posibilidad de elección de materias, en función de los estudios que posteriormente desee cursar el alumno o la alumna. Es una medida similar a la optatividad, pero ya más dirigida hacia un futuro profesional o de estudios de carácter inmediato.

## **El Plan Regional de Compensación educativa en Madrid**

El 19 de enero de 1999, se firmó en Madrid el Acuerdo para la Mejora de la Calidad en el Sistema Educativo de la Comunidad de Madrid, por parte del Gobierno de la Comunidad y de dieciocho organizaciones de diversos tipos e ideología.

Entre los programas prioritarios para que esta mejora sea una realidad, aparece la compensación de desigualdades en educación como eje de muchas de sus actuaciones. A este programa se destinan quince mil millones de pesetas (90.150.000 €), que se invertirán a lo largo de cinco años. Por tanto, en el presupuesto de cada año se incorporan, de forma extraordinaria, tres mil millones (18.030.000 €) para el mismo.

El Plan Regional fue aprobado por unanimidad en la Asamblea de Madrid, en noviembre del año 2000, tras el mantenimiento de reuniones en grupo con las organizaciones firmantes y otras, afectadas por el Plan, acordándose estructurar las actuaciones del mismo en torno a cinco grandes bloques:

- Escolarización.
- Actuaciones en centros sostenidos con fondos públicos.
- Actuaciones complementarias.
- Desarrollo de la educación intercultural.
- Colaboración interinstitucional y participación social.

Comienza el texto con una introducción en la que se consideran las circunstancias de Madrid, que exigen las actuaciones de compensación educativa como algo prioritario para garantizar la calidad, la equidad y la igualdad de oportunidades del

alumnado de la Comunidad. Igualmente, se incorporan los datos de escolarización de minorías étnicas y de otros alumnos con necesidades de compensación, del curso 1999/2000.

Los ejes esenciales que contiene el Plan están orientados a:

- Desarrollar las medidas que aseguren la efectividad del principio de igualdad de oportunidades en la educación del alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa.
- Impulsar las acciones que garanticen la calidad educativa y la adecuada atención del alumnado.
- Desarrollar medidas específicas de carácter integrador dirigidas al alumnado con necesidades de compensación educativa.
- Incorporar la iniciativa social a la acción educativa de las distintas Administraciones implicadas.

Por lo que se refiere al contenido que se desarrolla, aparece en primer lugar un tratamiento acerca de los puntos que deben ser acometidos. Por una parte, se precisa realizar un diagnóstico, en el que se incluyen los datos antes comentados. Además, se considera preciso disponer de la territorialización de otros indicadores tales como:

- Tasas de escolarización temprana en Educación Infantil.
- Datos sobre resultados académicos.
- Datos de absentismo escolar y/o abandono prematuro del sistema educativo.
- Porcentajes de familias con ingresos inferiores al doble del salario mínimo interprofesional.
- Datos de familias receptoras de la Renta Mínima de Inserción.

Los criterios generales de actuación se centran en:

- Normalización.
- Acción positiva.
- Integración e interculturalidad.
- Equilibrio territorial y sectorial.
- Participación social.
- Coordinación.
- Carácter integral de las actuaciones.
- Evaluación continua.

Las líneas de acción se agrupan en los apartados citados con anterioridad, y dentro de cada una de ellas se marcan objetivos amplios que, a su vez, se desglosan en actuaciones concretas y evaluables.

Por citar un ejemplo, en el punto 4, desarrollo de la educación intercultural, se proponen los objetivos:

- 4.1 Potenciar la integración de minorías étnicas y culturales en el sistema educativo, desde los principios de normalización y respeto a la diferencia.
- 4.2 Desarrollar acciones de apoyo y formación de madres y padres pertenecientes a minorías étnicas y culturales.
- 4.3 Desarrollar acciones complementarias para apoyar la integración del alumnado gitano.
- 4.4 Desarrollar acciones complementarias para apoyar la integración del alumnado inmigrante.

Se establecerá, también, un modelo de evaluación permanente que permitirá ir ajustando el Plan en sus distintas fases, de manera que se alcance el mejor logro posible de sus metas.

En total, el Plan consta de diecisiete objetivos y de sesenta y nueve actuaciones.

## **Realizaciones y proyectos para la compensación de desigualdades en educación**

Como ejemplos de algunas realizaciones llevadas a cabo en base a este Plan Regional (aunque, algunas de ellas ya estaban en marcha, como es lógico), cabe destacar las siguientes:

1. Puesta en funcionamiento del Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario (SAED), para el alumnado que debe permanecer convaleciente por períodos mayores a un mes, con cargo al profesorado de la propia Administración educativa.

Se comenzó, de forma piloto, en Madrid Sur (2000/2001); en el curso 2001-2002 se extendió a Madrid Capital y en el 2002/2003 se amplió a Madrid Norte. El alumnado de educación primaria y del primer ciclo de educación secundaria obligatoria es atendido por maestros, ubicados en las aulas hospitalarias. El alumnado de tercero y cuarto cursos de educación secundaria obligatoria se atiende con profesorado de los Institutos y, al menos, serán dos los que presten apoyo al alumno o alumna. Uno para el ámbito lingüístico y social y otro para el ámbito científico-tecnológico. Las aulas hospitalarias, situadas en todos los hospitales de Madrid

con camas pediátricas, vienen funcionando desde hace muchos años. En estos momentos han sido dotadas con equipos informáticos, con la pretensión de "romper los muros del hospital" y facilitar la comunicación del niño con el mundo exterior, además de favorecer su ritmo habitual de aprendizaje. Una situación de desventaja temporal puede convertirse en una situación de privilegio educativo.

2. Creación del Servicio de Apoyo Itinerante para el Alumnado Inmigrante (SAI). Este servicio supone la dedicación de un número variable de profesores, que atienden al alumnado con desconocimiento del español, escolarizado en centros que no disponen de apoyo permanente, por no tener suficiente número de alumnos escolarizados que justifique la presencia continuada de un maestro o maestra, o que escolarizan a este alumnado a lo largo del curso escolar.
3. Cabe destacar, igualmente, el fuerte incremento de profesorado de apoyo para la compensación de desigualdades en educación. Desde la asunción de competencias plenas por la Comunidad de Madrid, con 374 profesores de apoyo, se han incrementado hasta 1100 en el curso 2002/2003.
4. Para lograr la escolarización equilibrada del alumnado con necesidades de compensación en el conjunto de centros sostenidos con fondos públicos, se ha establecido la reserva de plazas en todos ellos durante los períodos de escolarización, lo que ha llevado a un mayor equilibrio entre los mismos dentro de la Comunidad de Madrid.
5. Como actuaciones complementarias, es importante, igualmente, el incremento de las ayudas de comedor, cuya cuantía, en el curso 2002-2003, ha estado en más de 21 millones de Euros, con un aumento previsto del 10% para el curso 2003/2004.
6. Oferta de libros de texto gratuitos para el alumnado que lo precisa.
7. La regulación de las medidas de compensación en la Educación Secundaria Obligatoria ha sido otro elemento de regularización y sistematización para la atención de este alumnado, mediante cuatro modalidades curriculares y organizativas:
  - Apoyo en grupos.
  - Grupos de apoyo.
  - Grupos específicos de compensación educativa.
  - Aulas de compensación educativa.
8. La ampliación de la garantía social en su modalidad de formación-empleo constituye, igualmente, una medida importante para incorporar al alumnado mayor de 16 años a la sociedad y al mundo laboral. La creación de Unidades de Formación



e Inserción Laboral y la ampliación de las subvenciones a entidades locales y a organizaciones sin ánimo de lucro (más de 4 millones de euros) son una muestra de lo realizado hasta el momento.

9. La oferta de cursos de formación permanente para el profesorado en temas relacionados con la atención a la diversidad es, también, la base sobre la que apoyar toda actuación. Cursos sobre enseñanza de español como segunda lengua, interculturalidad, resolución de conflictos, desarrollo de habilidades sociales, ... son, en estos momentos, prioritarios para la Consejería de Educación.
10. El aumento de la compensación externa en los centros, a través de proyectos de las propias instituciones educativas e, igualmente, de entidades sin ánimo de lucro, es otro componente que favorece el apoyo y la integración social adecuada del alumnado.
11. La prevención y seguimiento del absentismo escolar es un factor principal para evitar los desfases escolares; por ello, se han firmado convenios con el Ayuntamiento de Madrid y de otros veintiséis de la Región, de manera que sea posible prever medidas que impidan las situaciones de absentismo y aseguren, por tanto, la asistencia del alumnado a los centros.
12. Las aulas abiertas de música, danza, teatro, biblioteca y deporte suponen la apertura de los centros a su entorno durante las tardes, contribuyendo a la mejora social de los barrios.
13. La apertura anticipada de los centros de educación infantil y primaria, para ofrecer el desayuno a los niños cuyas familias precisen el servicio por su horario de incorporación laboral ("Los primeros del cole").
14. Realización de escuelas para orientación y formación familiar.
15. La puesta en funcionamiento del Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI), para facilitar la comunicación de las familias que desconocen el español con los centros escolares.
16. La creación del programa "Escuelas de Bienvenida", con sus Aulas de Enlace como medida favorecedora de la mejor incorporación del alumnado inmigrante al sistema educativo regular (curso 2002/2003).
17. El certamen "Madrid: encrucijada de culturas", a lo largo del curso 2002/2003, invita a los centros a trabajar la interculturalidad a través de la poesía con su alumnado.



18. Hay que citar, por último, la extensión y el refuerzo de la red de centros de educación de personas adultas, pues es la vía de educación permanente, de educación a lo largo de toda la vida, a la que tienen derecho todos los ciudadanos de Madrid. No se cierra el sistema a los 18 años de edad. Continúa una amplia e interesante oferta educativa, tanto de enseñanzas iniciales u obligatorias, como de iniciación profesional, enseñanzas abiertas, enseñanza del español como L2..., que son garantía del ejercicio de igualdad de oportunidades en cualquier etapa de la vida.

Por otra parte, entre los proyectos más inmediatos en los que trabaja la Consejería de Educación, se encuentran:

1. La creación del Instituto Madrileño de Apoyo y Documentación Intercultural, como centro de referencia para la documentación, formación e iniciativas en este ámbito,
2. El diseño del eje transversal de educación intercultural, como parte del currículum de la educación madrileña para todo su alumnado, como exigencia para alcanzar esos niveles de convivencia antes referidos. Ya se ha incorporado al currículum de Educación Secundaria en las últimas disposiciones legales aparecidas.
3. La revisión de las medidas de compensación en la educación primaria y la elaboración de un currículum básico para las Aulas de Compensación educativa.

Estos proyectos, unidos al conjunto de actuaciones de compensación educativa llevadas a cabo desde la Consejería de Educación, en colaboración con otras Consejerías y con las Administraciones locales, al igual que con las asociaciones sin ánimo de lucro, o federaciones de padres de alumnos que dedican su esfuerzo a trabajar en este campo, se espera que resulten eficaces para la mejor atención al alumnado con necesidades educativas derivadas de desventaja social, de manera que la integración educativa y social sea un hecho real en Madrid, y la interculturalidad y la igualdad de oportunidades constituyan las formas habituales de vida en esta Comunidad.

## **La atención al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de capacidades diferentes**

El alumnado que presenta necesidades educativas derivadas de diferentes capacidades (superdotación o discapacidad), se atiende en el sistema escolar partiendo de los mismos principios expuestos desde el comienzo de esta exposición. Es decir, buscando la mayor integración del conjunto de la población.

Para conseguirlo, tras las funciones desarrolladas por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización), los alumnos y alumnas con algún tipo de discapacidad pueden ser escolarizados en centros de educación especial o en centros ordinarios. Son unos 14.000 los alumnos en estas condiciones, y el 80%, aproximadamente, se encuentran integrados en el sistema ordinario.

El alumnado con altas capacidades se escolariza en los centros ordinarios.

La atención del alumnado con diferentes capacidades se lleva a cabo, fundamentalmente, mediante la incorporación al sistema de profesionales especializados que apoyan al profesorado habitual de los centros; desde el punto de vista curricular, las adaptaciones curriculares -de refuerzo o de ampliación- constituyen el procedimiento docente para responder a las necesidades que plantea cada alumno o alumna.

El alumnado con altas capacidades puede asistir, además, a programas de enriquecimiento extracurricular, organizados por la Consejería de Educación, en convenio con la Fundación CEIM y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, fuera del horario escolar, donde desarrolla sus intereses de forma autónoma y personalizada. Durante el curso 2002/2003 son casi trescientos alumnos y alumnas los que participan en estos programas.

Por facilitar algunos datos concretos, Madrid dispone de 31 equipos de orientación generales, 4 específicos (para déficits motóricos, de audición, de visión y de personalidad) y 24 de atención temprana. En ellos trabajan cerca de 700 profesionales de diferentes especialidades. Como maestros de apoyo en los centros, se cuenta con 1225 profesionales, más fisioterapeutas, ayudantes técnico-sanitarios y ayudantes técnico-educativos (cuidadores). En los Institutos de Educación Secundaria existe un Departamento de Orientación, cuyo director es un orientador. Ya en 70 Institutos se ha incorporado el segundo orientador, medida que se extiende paulatinamente en toda la Comunidad de Madrid.

## **El reto de la calidad**

Finalizando estos comentarios, sólo queda insistir en que el reto principal para el sistema educativo consiste en ofrecer la calidad que la sociedad exige, lo cual pasa por la atención a la diversidad y por la evaluación permanente del sistema.

Por la atención a la diversidad, porque supone la oferta de la atención específica que cada alumno o alumna requiere y, por ello, garantiza esa calidad unida a la equidad, pues avala la calidad para todos.

La evaluación, porque es el medio de disponer de elementos de juicio fiables y válidos para tomar medidas inmediatas de mejora de los diferentes componentes del sistema, y la mejora permanente es el fundamento de la calidad. El binomio calidad/evaluación es inseparable.

## Bibliografía

- BRIGHOUSE, T. y WOODS, D. (2001): *Cómo mejorar los centros docentes*. Madrid: La Muralla.
- CANO, E. (1999). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- CASANOVA, M.A. (2002): *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- REIMERS, F. (coord.) (2002): *Distintas escuelas, diferentes oportunidades*. Madrid: La Muralla.
- REYZÁBAL, M.V. y SANZ, A.I. (2002): *Los ejes transversales, aprendizajes para la vida*. Barcelona: Cisspraxis.
- ROSS, J. y WATKINSON, A.M. (1999): *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SORIANO, E. (coord.) (2001): *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Madrid: La Muralla.
- SORIANO, E. (coord..) (2002): *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla.
- STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC.
- VLACHOU, A. (2000): *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.



# ***EDUCACIÓN ESPECIAL Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE***

*Víctor Santiuste Bermejo*  
*Universidad Complutense de Madrid*

## **1. Introducción**

Las Naciones Unidas proclamaron el año 1981 Año Internacional del Minusválido. Las decisiones, actuaciones, acuerdos que sobre diversos temas, y especialmente los relacionados con la educación, se basaron en el principio de plena participación y de igualdad. En Estrasburgo, el 17 de septiembre de 1984, el Comité de Ministros de los países pertenecientes al Consejo de Europa adopta la Resolución A.P. (84) 3, tomada por los delegados en la reunión 375 relativa a las políticas que había que seguir en la rehabilitación de personas con minusvalías, actualmente con necesidades especiales. El capítulo IV lo dedica a la Orientación Escolar y Profesional de estas personas y el V a la Educación Escolar. En síntesis, el documento reconoce la diversidad de alumnos que acuden al sistema educativo y que esperan de él solución a sus problemas de formación personal, aprendizaje de una profesión y ajuste al puesto de trabajo que sus condiciones personales exigen para favorecer y completar su integración social.

En estas fechas está superada la concepción de la Educación Especial como un conjunto de recursos especiales que se utilizan en situaciones particulares para las personas que necesitan de ellos. Estamos en tiempos en que no es la deficiencia la que determina el concepto, sino las diversas necesidades que la integración social de las personas plantea.

Más recientemente, en la revista *Educational Researcher*, publicada por AERA, Robert Slavin analizaba los estudios de A. H. Turney, realizados en los años 20 y publicados en 1931, sobre las formas de agrupamientos de estudiantes, a partir de sus capacidades para ver las ventajas o desventajas que dicho agrupamiento producía en el desarrollo educativo del sujeto. Como ventajas observó que la educación en grupo:

1. Permite que los alumnos hagan progresos en el desarrollo de sus capacidades.
2. Hace posible la adaptación de las técnicas de instrucción a las necesidades del grupo.
3. Reduce los fracasos.
4. Ayuda a mantener el interés y el incentivo para que los alumnos más brillantes no se frustren con la participación de los menos dotados.
5. Los alumnos de aprendizaje más lento participan más cuando no son eclipsados por los más brillantes.
6. Hace la enseñanza más fácil.
7. Obliga a practicar la enseñanza individualizada y a apoyar a los grupos de estudiantes más lentos.

Como desventajas señala:

1. Los estudiantes más lentos necesitan de la ayuda y estímulo por parte de los más capaces condicionando el desarrollo instructivo de estos últimos.
2. Se produce un etiquetado de estos alumnos lentos, que es causante de falta de motivación y de autoestima.
3. Con frecuencia, exige una capacitación y una dedicación especial del profesorado para estudiar las posibilidades de estos alumnos y plantear un proceso educativo adecuado.

Curiosamente, después de 63 años, el Informe Warnock (1978) confirmó que la lista de Turney está todavía de actualidad. En casi todos los encuentros o discusiones sobre agrupamiento por capacidades, se utilizan los mismos argumentos en uno u otro sentido. Cuando se planteaba Turney qué había que hacer con los estudiantes más lentos, los profesores, administradores e investigadores confesaban no saberlo con seguridad. La pregunta es: ¿lo saben, lo sabemos ahora?

Indudablemente se está avanzando en cuestiones de conocimiento del alumnado y organización de centros y en la toma de decisiones políticas reflejadas en documentos legales, por ejemplo, la L.O.G.S.E. en España. A pesar de todo, sesenta y tres años después, A. Biemiller (1993) sigue preguntándose qué es preciso hacer para que los estudiantes diferentes obtengan resultados aceptables en sus procesos educativos.

El debate fundamental, que comenzó antes de que Turney llevara a cabo sus estudios, y que va a durar mucho después de nosotros, no es si los estudiantes son diferentes, que evidentemente lo son, sino qué debería hacer la escuela para limar las diferencias en su desarrollo. Unas veces las dificultades pueden estar condicionadas por un procesamiento cognitivo deficiente, por ejemplo, la situación del estudiante que está aprendiendo a dividir y no tiene adquirida la técnica de la resta. En este ca-

so, la solución parece estar localizada en el estudio de los procesos cognitivos y neurológicos internos del sujeto.

En otros casos, las dificultades pueden estar en el nivel de desarrollo adquirido que hace que comprendan mal la lectura o que no sigan una conversación o un debate. La solución, entonces, tiene otro cariz. Necesitamos, pues, un mayor y mejor entendimiento de cómo enseñar a grupos heterogéneos, por ejemplo: ¿Cómo elegir los métodos de enseñanza para trabajar con todos los estudiantes?, ¿cuándo y cómo utilizar el aprendizaje cooperativo de la forma más eficaz?, ¿cuándo y cómo individualizarlo?, ¿cuándo y cómo utilizar tutores o metodología para ayudar a progresar a los estudiantes?, ¿cuándo y cómo diseñar unos tiempos de agrupamiento y de promoción? Cada una de estas estrategias tiene sus beneficios y costos e, indudablemente, se vienen ensayando en los distintos sistemas educativos. Una verdadera Ciencia de la Educación debería estar trabajando sistemáticamente para explicar estos temas.

Desde el mismo planteamiento, el precitado Biemiller, en otro artículo ("Students differ: So Address Differences Effectively", 1993), sugería otras soluciones que podrían ser, como él mismo reconoce, de más o menos valor, siempre planteando la pregunta más radical: los estudiantes diferentes, ¿por qué son diferentes? Las directrices que marca vamos a señalarlas, pero al final vienen a exigir una individualización de la enseñanza y una investigación operativa en la escuela, como decía Turney. Biemiller sugiere las siguientes propuestas de actuación sobre estos estudiantes:

- a) Enseñar habilidades académicas que se construyen sobre otras que ellos ya tengan.
- b) Enseñar destrezas y estrategias que no necesiten una plena capacidad mental para realizarlas.
- c) Darles la oportunidad para que puedan ayudar a otros en el uso de un nuevo método o habilidad adquirida por ellos mismos.
- d) Darles ocasión de que apliquen lo aprendido de una forma útil (significativa) en actuaciones concretas.

En otro orden de cosas, señalá que para que los estudiantes con necesidades especiales adquieran habilidades específicas en áreas temáticas concretas, en la escuela primaria, convendría alternativamente; a) ponerlos en niveles menos avanzados que los estudiantes más adelantados en esa habilidad concreta; y b) colocarlos entre los más avanzados para que les transfieran sus habilidades dentro del área de desarrollo que se está trabajando.



## 2. Alumnos con necesidades educativas especiales: conceptualización

El concepto de alumnos con necesidades educativas especiales sintetiza, en buena medida, el cambio conceptual que se viene produciendo en el campo de la Educación Especial. Con él se quiere señalar que, en lo sucesivo, ningún niño debería ser considerado ineducable, en tanto en cuanto la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación tienen que ser iguales para todos, independientemente de la situación de ventaja o desventaja de los diferentes niños.

Es evidente que algunos de estos niños, por sus características personales y sociales, se encontrarán con serios obstáculos y, en este sentido, tendrán necesidades especiales en su camino hacia esos fines. Es, por tanto, responsabilidad de las administraciones educativas tratar de proporcionar los medios y las condiciones para que estos niños puedan avanzar, en la medida de sus posibilidades, en la dirección que marcan esos fines y, siempre que se pueda, en los ambientes más "normalizados".

Esta nueva orientación de la Educación Especial ha supuesto alteraciones en muchos elementos del sistema educativo en su conjunto. La más popular y llamativa de esas consecuencias ha sido la implantación escolar de los alumnos "deficientes" en las escuelas ordinarias (J. M. Ruiz, 1998).

Este cambio es y será realmente posible sólo en la medida que se produzcan otros menos llamativos pero absolutamente imprescindibles. En efecto, como resultado de este cambio de filosofía educativa aparece como algo injusto y discriminador la práctica de clasificar y etiquetar a los alumnos en función de sus deficiencias, frente a supuestos baremos de normalidad.

La integración de niños con necesidades educativas especiales obliga a importantes modificaciones en la organización escolar y en la distribución de espacios de aprendizaje que habrán de ser, necesariamente, más flexibles. También obliga al aumento del número de profesores de apoyo para todo el centro, a la revisión de los procedimientos establecidos de evaluación y promoción, al establecimiento de ayudas para el profesor y el sistema educativo en general; así como a una profunda renovación en la formación inicial: permanente en todo el profesorado.

Según este principio de integración, el currículum de los alumnos con necesidades educativas especiales tiene que ser el mismo que el del resto de la clase, pero con las adaptaciones curriculares que su desarrollo exija. Será necesaria la modificación progresiva del currículum ordinario, en función del peso específico que tengan las necesidades especiales de los niños. La escuela debe asumir y dar respuesta a la

diversidad desde opciones integradoras. Un tratamiento integrador en la diversidad exige:

- Desterrar la idea del alumno-tipo-norma para pensar en el niño como ser único individual.
- Olvidarse de estructuras organizativas y metodológicas homogéneas y pensar en la heterogeneidad.
- No aferrarse a la escuela intelectual, conceptual, y pensar más en la escuela de los valores. *"La escuela de los valores es la única escuela realmente integradora"*.
- Admitir que el currículum para los alumnos con necesidades educativas especiales ha de ser el currículo ordinario con las adaptaciones individuales que se precisen..
- En la escuela que acepta los niños con necesidades educativa especiales, su currículo debe estar centrado, fundamentalmente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichos modelos se fundamentan en las teorías del aprendizaje significativo (Ausubel) y del aprendizaje cognitivo (Piaget).

### **3. Antecedentes históricos del constructo "dificultades de aprendizaje"**

Los orígenes del área y su posterior desarrollo han sido descritos por numerosos autores. Destacaremos las aportaciones de Wiederholt (1974), Kavale y Forness (1992), Hammill (1993) y Wong (1996). La literatura española especializada cuenta con aproximaciones (Miranda (1986), Romero (1993) y García (1998)) que se mantienen dentro de las propuestas norteamericanas y canadienses.

En términos generales, se admite la existencia de cuatro fases de desarrollo que temporalmente se remontan a las primeras aportaciones acerca de las anomalías del lenguaje oral (afasiología), escrito (trastornos de lectura, ceguera verbal o mala dominancia hemisférica cerebral), o defectos de los procesos perceptivos y motóricos (investigaciones sobre lesiones cerebrales, síndrome de Strauss). A partir de estos primeros antecedentes, el desarrollo del concepto de dificultades de aprendizaje se plantea tres problemas: en primer lugar, el de la etiología, tanto desde la perspectiva neurológica (concepto de disfunción cerebral mínima), como del de técnicas de medición con pruebas lingüísticas específicas de algunos tests generales y pruebas específicas (como el test de Illinois de Habilidades Psicolingüísticas elaborado por S. Kirk) y, finalmente, los principales procesos de intervención (modelos conductis-

ta de Kavale, neuropsicológico de técnicas de imagen cerebral aplicadas a las dificultades de aprendizaje, y cognitivo de Torgesen). No olvidamos otros enfoques sociopolíticos que consideran las dificultades de aprendizaje un concepto vacío, proveniente de los problemas económicos y de organización de la institución escolar (Carrier, Sleeter, citados por Jiménez, 1999). Aarón (1997) recoge estas críticas en un enfoque más pedagógico, pero no menos idealizado, en la línea teórica de Ausubel: todos los alumnos pueden aprender con un tratamiento individualizado; las dificultades de aprendizaje desaparecen con la desaparición de la masificación, la falta de interés y la adquisición de técnicas educativas por parte de los profesores.

En resumen, decimos que los alumnos tienen necesidades educativas especiales si presentan dificultades de aprendizaje que hacen necesario disponer de recursos educativos especiales para atender a tales dificultades:

*"Un alumno que tiene necesidades educativas especiales quiere decir que tiene una mayor dificultad para aprender que la mayoría de los niños de su edad o que tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades educativas que la escuela proporciona normalmente"* (Warnock, 1978).

La expresión "necesidades educativas especiales" adquiere su verdadera dimensión con relación a la de problemas de aprendizaje una vez que la escuela ha agotado sus recursos ordinarios para plantear los aprendizajes que correspondan a la satisfacción de las necesidades detectadas que incluirán, posiblemente, un desfase con sus compañeros en los aprendizajes básicos. Desde este punto de vista, la nueva clasificación de estos estudiantes se agrupa en torno a las necesidades educativas especiales que más frecuentemente se producen en las distintas etapas educativas.

Los sujetos con dificultades de aprendizaje propiamente dichas presentan problemas de aprendizaje muy específicos opuestos a los problemas de aprendizaje que se producen por causa de disfunciones sensoriales y de retrasos mentales. Los sujetos con dificultades de aprendizaje son un grupo diverso de estudiantes que tienen una inteligencia normal o casi normal pero que presentan graves dificultades para entender o usar el lenguaje hablado, escrito o formal lógico-matemático.

Algunos niños con dificultades de aprendizaje tienen problemas inusuales en la lectura y escritura o aritmética. Decimos inusuales porque con su cociente de inteligencia no deberían tener problema alguno. Otros sujetos presentan dificultades de aprendizaje asociadas a hiperactividad, es decir, a la inatención, la impulsividad y la excesiva actividad (Stephens, 1988). La conducta que observan estos sujetos en la clase es: hablar, pasear, moverse incesantemente. No ponen atención en sus trabajos y son desorganizados y, a veces, caóticos. La interpretación neuropsicológica de este síndrome se hace desde el estudio del funcionamiento del lóbulo frontal del

cerebro. K. Rubia [et al.] (1999) considera que se produce un funcionamiento irregular de este lóbulo o hipofrontalidad.

Podría pensarse que la sociedad española no tenía conciencia de este problema, pero ya en 1974, con motivo de una importante reunión, convocada por el S.E.R.E.M (Servicio Español de Rehabilitación de Enfermos Mentales), sobre la problemática en torno a las personas "diferentes", José María Jarque Jutglar (1974), en su ponencia: "Criterios en la educación de subnormales" (Minusvalías, 74. Serem. Servicio de publicaciones del Ministerio de Trabajo, Madrid), establece los siguientes:

- 1) Para educar mejor al niño y más aún al deficiente mental, es necesario conocerlo en su ser total. Para ello, la investigación y la acción pedagógica no deben limitarse únicamente en relación con la psicología, sino también en estrecha vinculación con otras disciplinas, tales como la neurología como disciplina básica en el estudio e interpretación de las dificultades de aprendizaje.
- 2) De este modo, el diagnóstico tendrá en cuenta no sólo la etiología biopsicológica, sino también la social. Este diagnóstico tendrá que ser dinámico, flexible, abierto, comportando una orientación terapéutica (médico-pedagógica y psico-social) para llegar a un pronóstico, evitando en todo momento el determinismo, que sólo puede conducir al etiquetaje simplista del sujeto.
- 3) Los Centros de Educación Especial, en su organización interna, y también en la determinación de sus objetivos, deberían evitar: la masificación, la segregación institucional y la clasificación y selección estática y simplista, del alumnado, basada sólo en criterios paternalistas y no evolutivos.

Estamos, como puede verse, en la antesala de la gran reforma educativa, que puso en marcha la aplicación del principio de Normalización que la Escuela Nórdica había formulado diez años antes. Jarque, en su trabajo, sigue señalando criterios, sobre todo cualitativos, para tener en cuenta a la hora de aplicar una metodología y programación para grupos que resulte operativa. Debe ser reconocida la aportación de este autor con referencia al concepto Dificultades de Aprendizaje. Considera que las dificultades de aprendizaje se deben a causas endógenas o exógenas y requieren metodologías diferentes en cada caso, porque esta diferenciación no sólo es etiológica sino también operativa, y que la heterocronía en el desarrollo de las diferentes funciones psicológicas, en el caso del endógeno se expresa de forma armónica, mientras que en el exógeno su expresión es disarmónica.

Otros criterios que se deben tener en cuenta son: la gravedad del problema, la edad y el momento evolutivo en la psicogénesis de cada alumno, la metodología que

debe fundamentarse en la relación personal (educador-educando y educando-educador). Sin esta dinámica relacional, que presupone el equilibrio personal y afectivo del educador, es imposible iniciar, lograr y mantener el diálogo emocional.

Y desde otra perspectiva más académica, E. Mira y López publicó en 1947 el libro *El niño que no aprende*, en cuyo índice y entre las causas del no aprendizaje se pasa revista a causas psíquicas, alteraciones cerebrales, déficit de integración motriz, precocidad de la alteración correctora y especialización de los maestros. Incluso advierte uno de los campos de especialización de las dificultades, el de la adolescencia, que propugnará los enfoques más modernos del concepto. El concepto "dificultades de aprendizaje" tiene su nacimiento oficial casi una veintena de años después (el 6 de abril de 1963), en una conferencia celebrada en Chicago (EE.UU), para tratar de explicar los problemas de los niños "que presentan problemas que no les permiten ajustarse a su hogar o aprender en el colegio por métodos ordinarios", y que presidió y dirigió el profesor Samuel Kirk.

Samuel Kirk, "padre de las dificultades de aprendizaje", fue, dentro del ámbito internacional, el líder de la educación especial durante muchos años, además de que aportó la primera contextualización de las dificultades, acuñando y estableciendo tanto el término que las denomina, como un enfoque psicolingüístico con base en sus orígenes neurológicos y con referencia a las cláusulas de exclusión (inteligencia y capacidades sensorio-perceptivas normales).

#### **4. Definición del concepto dificultades de aprendizaje**

El concepto de dificultades de aprendizaje (D.A) es un concepto confuso. A pesar del notable conjunto de estudios que han aparecido intentando su esclarecimiento, no existe un acuerdo pleno sobre lo que se debería calificar como dificultad en el aprendizaje escolar sino que, por el contrario, hay solo definiciones descriptivas y reducciones del síndrome Dificultades de Aprendizaje a la individualidad de cada sujeto que la padece.

La referencia científica internacional viene dada por la definición del DSM - IV y el Comité Conjunto para las Dificultades de Aprendizaje (N.I.C.L.D.). Este último Comité propone considerar las dificultades de aprendizaje como un concepto heterogéneo atribuido a sujetos que muestran problemas significativos en el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo y que son intrínsecas al sujeto aunque puedan coexistir con otros problemas.

Todas las definiciones de las dificultades de aprendizaje suponen la aportación de un conjunto muy valioso de datos para consignar y comparar, que intentan aclarar el



"*contenido complejo y misterioso*" que Farham-Diggory atribuye a este constructo. Coincidimos con Cruickshank en que hay "*demasiadas definiciones*", y con Hammill (1990), quién concluye que "*en la actualidad sólo cuatro definiciones tienen viabilidad profesional, las de USOE de 1977, la del NJCD, la de LDA y la del CLD, teniendo el resto un mero sentido histórico*" (J.N. García, 2000). Coincidimos también con A. Miranda en su esfuerzo por establecer una definición descriptiva totalizadora. Esta autora fija tres criterios para construir su definición: el de discrepancia, el de exclusión y el de atención especializada.

Por nuestra parte, proponemos como definición de síntesis la siguiente: las dificultades de aprendizaje están constituidas por un conjunto de deficiencias cuyo origen es, probablemente, una disfunción cerebral mínima que se manifiesta: primariamente, en problemas en el ámbito lingüístico y en defectos de procesamientos en los principales factores cognitivos (atención, percepción, memoria, inteligencia y pensamiento) y, derivadamente, en el ámbito de las principales disciplinas instrumentales (lectura, escritura, matemáticas); y, secundariamente, en las diversas áreas curriculares (ciencias experimentales, ciencias sociales, segundo idioma, L2). Cursan, además, con problemas de personalidad, autoconcepto y sociabilidad, y permanecen a lo largo de todo el ciclo vital del sujeto.

En esta conceptualización se contemplan, básicamente, los factores neurológicos, biológicos y genéticos; se manifiestan las dificultades de aprendizaje en trastornos lingüísticos de comprensión y producción lingüística y referidos a todos los componentes del lenguaje; se hace una doble referencia curricular primero respecto a las disciplinas instrumentales (lectura, escritura, matemáticas) y, después, a las demás áreas curriculares. Se concluye con la idea clave de que las dificultades de aprendizaje no son efecto sino causa de problemas de personalidad, socioeconómicos y culturales.

## **5. Clasificación de las dificultades de aprendizaje**

Hay una gran variedad en la clasificación. Beltrán, Santiuste [et al.] (1988) han recogido como base los diversos tipos de deficiencias en el aprendizaje escolar. Se citan cuatro modelos principales:

- a) El modelo de Worrel y Nelson (1978) clasifica las dificultades según se trate de un estudiante lento en general, que presente incapacidades específicas, dificultades académicas asociadas a trastornos de conducta y problemas de motivación.
- b) El modelo de Ross (1975) propone tres tipos de deficiencias: sujetos con capacidad normal pero producción de respuestas previas incompatibles; sujetos con ca-

pacidad normal pero aquejados de trastornos psíquicos y sujetos con capacidad normal pero con bajo rendimiento.

- c) El modelo de Azcoaga [y col.] (1985) se basa en deficiencias lingüísticas (afasias, anartrias).
- d) La clasificación de las Dificultades Aprendizaje propuesta por Martí es tripartita: 1) Deficiencias endógenas: atribuibles a causas internas que pueden ser Parciales, si afectan específicamente a áreas del aprendizajes, o Globales, si afectan a todos los aprendizajes. 2) Deficiencias institucionales: debidas a causas externas al sujeto. 3) Deficiencias mixtas: debidas a causas tanto endógenas como institucionales. Estas deficiencias mixtas son las más frecuentes.

Tomando como base lo anterior, propondremos la siguiente clasificación:

- a. Dificultades de Aprendizaje debidas a disfunciones somáticas.
- b. Dificultades de Aprendizaje debidas a disfunción psicomotora.
- c. Dificultades de Aprendizajes debidas a trastornos del lenguaje.
- d. Dificultades de aprendizaje debidas a trastornos de la lectoescritura y el cálculo.
- e. Dificultades de aprendizaje debidas a trastornos del comportamiento.
- f. Dificultades de aprendizaje debidas a disfunción en la atención, memoria y pensamiento.
- g. Dificultades de aprendizaje en diversas áreas académicas.

Esta clasificación, hecha por conjuntos de síntomas resulta más comprensiva. Veamos sus apartados:

#### a) Trastornos somáticos

Dentro de este conjunto de dificultades se considera un primer grupo que causa efectos generales sobre el proceso de aprendizaje y que son los trastornos endocrinos, los estados de debilidad física general y la afectación de minusvalía física y sensorial.

- a.1) Trastornos endocrinos: son alteraciones en el funcionamiento de las glándulas de secreción interna del sujeto, que no supone, necesariamente, alteraciones



graves de la capacidad intelectual, pero pueden producir estados de debilidad o de disminución de las capacidades funcionales. Los síndromes endocrinos más importantes y comunes en su disfunción son los tiroideos, los suprarrenales y los hipofisarios.

Robin (1961) atribuye las anomalías del crecimiento a la disfunción de la hipófisis. Estas anomalías son muy frecuentes y van acompañadas de fatiga general e intelectual, apatía y lentitud en la conducta usual del niño. Otro de los síndromes más estudiados y caracterizados es el producido por disfunción de la glándula tiroidea que mantiene el metabolismo basal en el cuerpo. Igualmente en estrecha relación con el crecimiento del sujeto el hipotiroidismo produce conductas psicóticas y alteraciones en el lenguaje. El hipertiroidismo, por contraposición, produce inestabilidad emocional nerviosismo, irritabilidad, debilidad y un escaso rendimiento escolar.

a.2) La debilidad física general.- Los estados de debilidad física general suelen producirse por tres causas principales: a) Deficiencias de nutrición. b) Enfermedades crónicas y c) Falta de reposo.

Destacaremos de entre los tres factores el referido a las enfermedades crónicas. Hemos de considerar como las más frecuentes las enfermedades cardíacas (la intercomunicación aurículo-ventricular por permanencia del agujero de Botal es la más frecuente), las insuficiencias renales, hepáticas, respiratorias (asma), infecciones: fiebre reumática, tuberculosis y los trastornos metabólicos (la diabetes es el más usual). Estas enfermedades influyen sobre el aprendizaje del niño ya que producen una relación familiar de sobreprotección y un sentimiento de inferioridad en el sujeto.

a.3) Minusvalías físicas y sensoriales.- Las causas fundamentales son congénitas (falta o deformación de cualquier miembro) o adquiridas (secuelas de accidentes). Debemos referirnos a estos estados con la cualificación de reversibles y no totales. De igual manera han de ser consideradas los trastornos perceptivos cuyo tratamiento (Hallahan y Kauffman, 1978) no ha de ser hecho dentro de la categorización de niños con necesidades educativas especiales, considerando como independientes las condiciones de la visión o audición de un niño con dificultades de aprendizaje. En este sentido cabría considerar los problemas de percepción de figura-fondo o percepción de la forma.

#### b) Trastornos psicomotores:

En esta categoría están agrupados todos los trastornos del tono muscular y la motricidad voluntaria.

Básicamente se podrían agrupar en:

- 1) Debilidad motriz: trastornos en la coordinación global y en la coordinación motórica fina.
- 2) Trastorno hiperkinético (también llamado trastorno de déficit de atención -TDA ). Los síndromes más frecuentes son: hiperactividad, impulsividad, agresividad, baja tolerancia hacia la frustración, falta de atención, etc.

Los problemas psicomotores más frecuentes dentro del marco escolar y que tienen una mayor influencia sobre los aprendizajes escolares son los siguientes:

1. La inestabilidad psicomotriz.
2. Los trastornos de realización motora, y
3. Los déficits específicos.

b.1) La inestabilidad motora. Las características que definen los rasgos de dicha inestabilidad son: hipermotilidad, labilidad afectiva, alteraciones de la atención, impulsabilidad, falta de tolerancia a la frustración, rendimiento escolar deficiente. Strauss, Clements y Johnston consideran que la hiperactividad es un problema ligado a la existencia de una disfunción cerebral. Para otros, sin embargo, se trataría de trastornos de la conducta, ligados a problemas afectivos o de la personalidad, o inducidos por el ambiente.

Kiener diferencia dos clases de hiperactividad: **Adquirida**: puede ser debida a factores orgánicos como: lesión cerebral, traumatismos, encefalitis, enfermedades, etc., o factores psicológicos, fundamentalmente, inseguridad del ambiente familiar y **Constitucional**: que se manifiesta muy tempranamente y parece obedecer a una disposición innata, tal vez hereditaria.

b.2) Trastornos de la realización motora. En este grupo se incluyen las apraxias y dispraxias. Según Ajuriaguerra (1973,1974), las dispraxias responden a una alteración del sistema funcional, una disfunción, mientras que las apraxias serían una desintegración de la función en sí misma. Ajuriaguerra considera tres tipos de apraxias: 1) **Apraxia ideomotriz**: se caracteriza por la falta de coordinación y/o déficit de apraxias elementales. 2) **Apraxia constructiva**: incapacidad de copiar figuras geométricas, junto con lateralidad mal asentada, etc. 3) **Apraxias especializadas**: afectan sólo a una parte del cuerpo o a una determinada función de la actividad gestual. Puede ser: Apraxia facial, postural, verbal, etc.

Las dispraxias pueden clasificarse en dos grupos diferenciados: 1) En un primer grupo, se pueden categorizar aquellos niños que presentan trastornos motores y deficiencias visuales, pero que no manifiestan problemas relativos al esquema

corporal: 2) Un segundo grupo lo formarían los niños cuyas alteraciones del esquema corporal y de la orientación espacial son importantes, además de presentar graves trastornos de conducta.

b.3) Déficits específicos. Entre las habilidades específicas se consideran como más importantes: El conocimiento del esquema corporal, la lateralidad, la direccionalidad, la coordinación motora y la integración perceptivo-motora. La existencia de deficiencias en el desarrollo de estas habilidades puede tener una influencia directa en la producción de deficiencias en el aprendizaje escolar. Kephart (1968) define estas habilidades respectivamente como: 1) Esquema corporal. La imagen corporal constituye una noción adquirida, resultante de la observación de los movimientos de las diferentes partes del cuerpo y de la representación de las relaciones existentes entre ellas y con los objetos externos. 2) La lateralidad, la capacidad para darse cuenta de los dos lados del cuerpo y de las diferencias que los distinguen. 3) Direccionalidad es la proyección al exterior del sentido de la lateralidad, lo cual permite al niño dominar las tres direcciones del espacio. 4) Coordinación motora e integración perceptivo-motora que suponen la ordenación de un conjunto de movimientos que se implican en las tareas escolares y cuya falta o desintegración constituyen una importante incapacidad para el aprendizaje.

#### c) Trastornos del lenguaje

Las alteraciones más frecuentes son: 1) Retraso evolutivo simple del lenguaje: las capacidades lingüística, comprensiva y expresiva se encuentran disminuidas, con pobreza de vocabulario, dificultad en el manejo de las reglas sintácticas y poca capacidad para la formación de frases. 2) Afasia: incapacidad para comprender y utilizar el lenguaje. 3) Disartrias: dificultad para articular el lenguaje sin alteración de la capacidad comprensivo-expresiva. Otras dificultades y trastornos lingüísticos se explicitan en un capítulo aparte.

#### d) Trastornos de la lectoescritura y el cálculo

Los síndromes más frecuentes son: 1) Dislexia: dificultad lectora. En niños pequeños se manifiesta en forma de confusiones, omisiones de letras, inversiones, reiteraciones, sustituciones de sílabas, fallos de ritmo y reconocimiento, trastornos de globalización; en mayores se observa una lectura vacilante, mecánica y con dificultad en el manejo del diccionario. 2) Disgrafía, es decir, dificultades para la escritura. Igualmente se contempla la disortografía. 3) Discalculia, dificultad de utilizar el lenguaje de símbolos para resolver problemas matemáticos.

## e) Trastornos de comportamiento.

Expresan en la actuación del sujeto unos síntomas de anormalidad en sus acciones personales y grupales. En general, se consideran en esta categoría dos tipos de trastornos: los de personalidad y los afectivos.

e.1) Trastornos de la personalidad. Tal y como hemos planteado anteriormente, los trastornos de la personalidad pueden ser no como productores de deficiencias en el aprendizaje sino como perturbaciones del aprendizaje en sí mismas.

Respecto al aprendizaje escolar, en general, los trastornos psicopatológicos más frecuentes son la neurosis, la depresión, la psicosis, y la personalidad psicopática. Estos trastornos tienden a dificultar el aprendizaje, bien por la inhibición que pueda producir (neurosis, depresión), o por la desorganización de los procesos del pensamiento (psicosis). H. Ey *et al.* (1978) proponen una clasificación que corresponde esencialmente a la realidad clínica. Diferencian entre enfermedades agudas, que se caracterizan por una desestructuración del campo de la conciencia. Las principales son: las **crisis emocionales** o reacciones neuróticas agudas; los síndromes maníaco-depresivos; los síndromes delirantes y las alucinaciones agudas y los síndromes confuso-oníricos. En segundo lugar, están las enfermedades crónicas, caracterizadas por la desorganización del ser consciente y por la patología de la personalidad. Este campo es el que más nos interesa a nosotros. Las principales enfermedades son: **las neurosis**, con sus manifestaciones de angustia, fobias, obsesiones e histerias; **las psicosis delirantes crónicas**, cuyas principales manifestaciones son: psicosis sistematizadas (paranoia), psicosis fantásticas (parafrenia) y psicosis autísticas (esquizofrenia); en último término están las **demencias**.

La neurosis no supone alteraciones importantes en el pensamiento y el funcionamiento cognitivo, pero sí a través de conflictos emocionales asociados. En el niño psicótico se encuentra con frecuencia una psicomotricidad alterada, la desintegración del esquema corporal y la desorientación espacio-temporal.

e.2) Trastornos afectivos. Se pueden considerar desde dos diferentes perspectivas: a) El desequilibrio afectivo y emocional influye sobre el aprendizaje a través del descenso de la motivación hacia las tareas escolares, y b) El trastorno afectivo produce una reacción distinta a la falta de motivación. En estos casos, el niño puede estar fuertemente motivado hacia el aprendizaje escolar, pero responde ante la tarea con una fuerte ansiedad que inhibe su capacidad de rendimiento.

- f) Trastornos de la atención, de memoria y del pensamiento.
- g) Trastornos de aprendizaje en diversas áreas académicas: Lenguajes, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lengua Extranjera.

## **6. Caracteres diferenciales del niño con dificultades de aprendizaje**

B. Osman (1988), basándose en las distintas definiciones de las características que presentan los niños con dificultades de aprendizaje, propone el siguiente conjunto de caracteres básicos atribuibles a los niños con dificultades de aprendizaje:

- a) Presentan una capacidad intelectual normal o superior en pruebas estandarizadas.
- b) Su rendimiento escolar es insuficiente y presentan deficiencias en áreas instrumentales básicas: lectura, cálculo, escritura y lenguaje.
- c) Se detectan trastornos en los procesos cognitivos perceptivos, atención, memoria y solución de problemas.
- d) También se presentan trastornos de personalidad: desarrollo psicomotor y maduración.

Por su parte, la L.D.A (*Learning Disabilities Asociation*) aporta las siguientes ideas:

1. Las D.A son un proceso relativamente moderno en su estudio. Están en relación directa con la cualificación de los sistemas de enseñanza-aprendizaje.
2. Las D.A. se manifiestan de diversas maneras: problemas visuales, auditivos, motores, de comunicación lógica, etc.
3. La corrección efectiva incluye una aproximación pluridimensional a los factores educativos, fisiológicos, psicológicos y médicos de cada sujeto, tomado individualmente.
4. Cada niño adolescente o adulto con D.A. es único, cada uno presenta una diferente combinación de problemas. Una persona que tiene D.A. es un individuo que presenta uno o más déficit significativos en los procesos esenciales de aprendizaje.
5. La persona con D.A. se considera que tiene el C.I. normal respecto a su inteligencia; sin embargo, por alguna razón (conocida o desconocida) hay una diferencia sustancial entre su potencial y su ejecución.
6. Una persona con D.A. se caracteriza por tener una serie de síntomas que no desaparecen con el desarrollo natural del sujeto.

Los síntomas más frecuentemente detectados son los siguientes:

- Atención pobre.
- Memoria deficiente.
- Dificultad para seguir indicaciones o instrucciones.
- Discapacidad para discriminar entre letras, numerales o sonidos.
- Escasa capacidad de lectura.
- Problemas de coordinación óculo-manual.
- Dificultades con las secuencias de pensamiento.

Otros problemas que pueden afectar a todos los sistemas sensoriales. Estos síntomas generales se concretan, a menudo en los siguientes tipos de conducta:

- Ejecución diferente entre un día y otro.
- Respuestas inapropiadas, ilógicas.
- Distracción continua.
- Decir una cosa y significar otra.
- Dificultad en la disciplina.
- No se ajusta bien a los cambios.
- Lenguaje inmaduro.
- Pobre capacidad de recuerdo y escucha.
- No puede seguir múltiples instrucciones.
- Dificultad de nombrar personas o cosas que le son familiares.
- Escritura y lectura pobres.
- Coordinación pobre.
- Dificultad de entender palabras o conceptos.
- Desarrollo lingüístico o motor dificultosos.
- Impulsividad.

Los niños que tienen D.A. presenta problemas familiares, problemas con sus amigos y problemas de autoconcepto y autoestima.

**Porcentaje de niños en edad escolar según la categoría de necesidades especiales**

<b>Categoría</b>	<b>Porcentaje Aproximado</b>
Deficiencia visual	0,5%-1,5%
Deficiencia auditiva	1%
Impedimento físico	0,5%-1,5%
Dificultad de aprendizaje	5%-6%
Deficiencia en el habla	1%-2%
Alteración emocional o del comportamiento	3%-4%
Retraso mental	1%-2%
Superdotación	1%

**Fuente: Ministerio de Educación de Ontario (Canadá)**



## 7. Tratamiento de las dificultades de aprendizaje

Algunos niños que aparentan tener habilidades medias o incluso superiores a la media presentan dificultades en las tareas escolares. Pueden tener problemas en varias áreas o sólo en una materia como la lectura o la aritmética. Pueden mostrar dificultades en permanecer quietos en el aula, atender a las tareas, o en seguir las direcciones del profesor, y pueden mostrar desorganización. Cuando son remitidos a especialistas médicos, no se encuentra una etiología física; tanto su agudeza visual como auditiva son normales. A pesar de ello, fracasan en la consecución de las tareas que se espera de ellos en el colegio y pueden llegar a ser considerados retrasados o niños de aprendizaje lento.

Las dificultades de aprendizaje se caracterizan por cumplir las siguientes condiciones diferenciales:

1. No es el resultado primario de un trastorno de la visión, de la audición, impedimento físico o del desarrollo, de una alteración emocional primaria o de una diferencia cultural.
2. Existe una discrepancia significativa entre los logros académicos y la habilidad intelectual demostrada, con deficiencias en uno o más de los siguientes campos: lenguaje receptivo (escuchar, leer), procesamiento del lenguaje (pensar, conceptualizar, integrar), lenguaje expresivo (hablar, deletrear, escribir) y operaciones matemáticas.
3. Puede ser asociado con una o más de las condiciones diagnosticadas como un impedimento de la percepción, como daño cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia o afasia del desarrollo (Weber).

Dificultades en el procesamiento pueden existir en una o más de las tres fases de la comunicación: adquisición de la información (*proceso receptivo*), organización de la información (*proceso de integración*) y expresión de la información (*proceso expresivo*). Un niño con una alteración en el proceso receptivo podría tener dificultades en la atención a las tareas, en seleccionar aspectos relevantes de la tarea, en escuchar la diferencia entre los sonidos de la lengua o en decodificar símbolos escritos. Los desórdenes del procesamiento de integración pueden verse reflejados en una pobre memoria visual y/o auditiva, inhabilidad para asociar información procedente de dos fuentes distintas; dificultad para dibujar semejanzas y diferencias o en problemas de orientación espacial, como derecha e izquierda. Finalmente, los desórdenes del proceso expresivo se pueden manifestar como problemas en la articulación, en la expresión oral de pensamientos, en movimientos o en la escritura.

El elemento clave de discriminación para los profesores y especialistas es la discrepancia entre el potencial del niño para aprender, determinado por la puntuación del



CI y el rendimiento. Por ejemplo, un niño con CI de 120 (por encima de la media) puede tener dificultades para leer. La correlación entre el potencial y el rendimiento se basa en la asunción de que es posible superar problemas específicos del aprendizaje en función del CI.

Puede surgir también una discrepancia en el rendimiento en distintas áreas. Así, un niño podría progresar satisfactoriamente en todas las áreas excepto aritmética, o bien mostrar habilidades deficientes en escritura en relación con habilidades superiores en lenguaje oral. La discrepancia o "scatter" en el perfil de un estudiante es la diferencia más relevante entre estudiantes con dificultades de aprendizaje y aquellos con otro tipo de excepcionalidad (Ontario Ministry of Education, 1986).

En los casos de discrepancia, se asume que el niño recibe una adecuada instrucción en clase, que no se ha perdido la oportunidad de instrucción en clase, que no se ha perdido la oportunidad de instrucción debido a la ausencia extendida por enfermedad o reubicación familiar, que no proviene de un ambiente cultural doméstico distinto o de un ambiente doméstico psicológica o físicamente abusivo y que tiene una buena agudiza visual y auditiva. En otras palabras, los estudiantes cuyas dificultades de aprendizaje pueden ser atribuidas a factores sensoriales circunstanciales, ambientales u otros, quedan excluidos de la definición de circunstanciales, ambientales u otros; esto es, quedan excluidos de la definición. Ello no significa que los estudiantes con esta clase de problemas no puedan además presentar dificultades de aprendizaje. Dichos niños requieren atención multidisciplinar (Day, Kirk, & Gallagher).

El término general de dificultades de aprendizaje comprende una serie de condicionantes que deben ser considerados separada y distintivamente (Gallagher, 1986). Temas como la dificultad de percepción, la disfunción cerebral mínima y la dislexia, aún siendo de interés médico, en general son inútiles en la planificación de los programas de instrucción apropiados para el niño.

Las características de las dificultades del aprendizaje pueden ser muy variables de un niño a otro. Además, algunas otras características conductuales o sociales están frecuentemente asociadas a las dificultades del aprendizaje, aunque un niño en particular pueda exhibir sólo algunas de ellas. Dificultades sociales/emocionales pueden acompañar a las dificultades de aprendizaje. El niño se puede mostrar inmaduro, actuando impulsivamente y sin el autocontrol característico de sus semejantes. La labilidad emocional (llorar, chillar, uso de vocabulario soez) puede mostrarse en situaciones inapropiadas o por motivos inapropiados. El niño puede experimentar problemas en sus relaciones sociales con sus semejantes o con sus hermanos, y podrá tener un pobre autoconcepto debido a los continuos fracasos. No está claro si los problemas sociales emocionales son el resultado de la frustración académica, de la reacción de los compañeros al fracaso académico del niño o de la mis-

ma naturaleza de las dificultades de aprendizaje. Probablemente algunas dificultades sociales/emocionales sea atribuibles a la misma disfunción central del procesamiento que regula el aprendizaje académico.

Es importante recordar para la planificación de los programas que no existe un único método para enseñar a estudiantes con dificultades del aprendizaje. Probablemente haya que probar diferentes métodos antes de encontrar aquel que funciona con un niño en particular (Gearheart, Weishahn & Gearheart). Cualesquiera que sean las estrategias empleadas, deben reunir los siguientes requerimientos educativos concernientes a los niños con dificultades de aprendizaje (Ontario Ministry of Education, 1986):

1. *Instrucción multisensorial explícita.* Debido a que pueden no ser capaces de adquirir la información de la manera habitual, los niños con dificultades del aprendizaje requieren instrucción y dirección sistemática.
2. *Literatura básica.* Se deben enseñar sistemáticamente las habilidades básicas para la lectura, la escritura, deletrear, y para la aritmética, empleando diversas técnicas y medios.
3. *Estructura y orden.* Los niños con dificultades del aprendizaje necesitan asistencia y dirección en tareas de organización de la información de información, planificación y estructuración del tiempo.
4. *Estrategias metacognitivas.* La instrucción en las maneras de entender, recordar y manejar contenido es importante a la hora de ayudar a los niños con dificultades del aprendizaje en su currículo.
5. *Buen autoconcepto.* Los profesores pueden fomentar el desarrollo de un buen autoconcepto en estos niños poniendo énfasis en sus dificultades, fomentando la comunicación de sus inquietudes y sentimientos, así como proporcionando experiencias académicas satisfactorias. El interés por los sentimientos del niño es consecuente con los principios humanísticos.

## 8. Conclusiones

A finales de Siglo XIX, comenzaron a efectuarse los programas de intervención en educación especial con la fundación de residencias con carácter más de custodia que educativo. Esta custodia y los cuidados consiguientes tenían como fin inmediato el desarrollo de las capacidades de los sujetos y su preparación para actuar fuera de la institución.

Con el comienzo del Siglo XX, las escuelas públicas establecieron clases especiales para estudiantes con déficit, particularmente con retraso mental ligero y con deficiencias físicas. Esta organización creció espectacularmente en la década de los 60. La ubicación en esas clases especiales se basaba en la identificación y etiquetado de los sujetos a través de pruebas de inteligencia o *tests*.

En 1968, un artículo de Lloyd Dunn argüía que la distribución de los estudiantes en clases especiales era una pobre solución para las necesidades de los alumnos con retraso mental ligero. Las clases especiales casi siempre incluían una representación de las minorías de más bajo nivel socioeconómico. Dunn citaba resultados de alguna investigación que demostraba que los resultados de los niños problemáticos no eran mejores en las clases especiales que en las clases normales. Por otra parte, el etiquetado producía el pernicioso efecto de la estereotipia. La consecuencia de estas críticas fue el planteamiento de encontrar un ambiente menos restrictivo para estos estudiantes.

Las clases regulares fueron consideradas como ese ambiente escolar menos restrictivo, aunque con la salvedad de proporcionar una ayuda específica para compensar una instrucción común significativa. Esta tarea fue asignada a un maestro experto en educación especial, encargado de colaborar con el maestro general en la planificación, evaluación y, en algunos casos, en el desarrollo de la instrucción de los alumnos con deficiencias. La base de esta intervención de expertos es la teoría propuesta por Tobías, en la que interaccionan las capacidades de los estudiantes (aptitudes) con el método de enseñanza utilizado (tratamiento).

En nuestro concepto, las dificultades de aprendizaje han de ser reconocidas como un síndrome específico clasificado y tratado en el ámbito de la Educación Especial siguiendo las directrices de Asociaciones para Niños con Dificultades de Aprendizaje que han venido funcionando en EE.UU. y Canadá desde 1963.

Para conseguir tal fin, es necesario elaborar un programa para el cambio de mentalidad social y administrativa; uno de sus objetivos esenciales deberá ser conseguir de las escuelas y de sus comunidades una consideración más precisa de las dificultades de aprendizaje. Es necesario que pongamos en entredicho con urgencia las ideas tradicionales según las cuales la educación especial consiste en una provisión educativa de acuerdo con unas categorías. Grupos de expertos nuevos -los sujetos con dificultades, quienes les cuidan y sus defensores- deben buscar y brindar planteamientos alternativos. En las escuelas subsiste una sólida textura de ignorancia y de mitología sobre las dificultades de aprendizaje que sólo se podrá disipar con el diálogo. Las teorías sociales de las dificultades y discapacidades (Swain, Finkelstein, French y Oliver, 1993) servirán de referencia para dirigir la reconstrucción de las escuelas comprometidas en la integración e insatisfechas con su versión de beneficencia.

cia. No hay duda de que la contienda y la lucha acompañarán este empeño. Podemos predecir la oposición de los responsables de la industria de la educación especial y de la gestión de la integración. Los padres que temen algún tipo de amenaza para la seguridad de sus hijos también se mostrarán bastante preocupados.

La importancia de establecer "*redes de integración*" para apoyar a los padres, a los alumnos y a los profesores receptivos es una exigencia táctica, imprescindible (Uditsky, 1993). Por otra parte, la Universidad debe intensificar su esfuerzo tanto en sus programas formativos como investigadores para encontrar vías y abrir cauces en el conocimiento del sujeto de la Educación, en las acciones educativas más convenientes y en el ensayo de métodos y estrategias de aprendizaje más eficaces. Reconocemos, no obstante, la labor realizada en los últimos años, sobre todo, en la formación del profesorado. Corresponde a las instituciones públicas, pero también a las Asociaciones de padres y protectoras de sujetos con discapacidades y disfunciones la exigencia de que los servicios que den respuesta a las necesidades educativas de sus hijos sean de calidad, homologables con los módulos que, después de los acuerdos tomados en diversas reuniones de Toledo 1997, han elaborado las distintas Federaciones especializadas. Si se trabaja en esta línea, posiblemente, dentro de unas décadas, cuando alguien se pregunte, como hizo Turney, el estado del tratamiento educativo de niños con dificultades de aprendizaje, pueda responderse: **No estamos en el mismo punto; se ha avanzado mucho.**

## Bibliografía

- AJURIAGUERRA, J. (1973, 1974): *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Toray-Mason.
- BELTRAN, J., SANTIUSTE, V. [et al.] (1987): *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- BIEMILLER, I. (1993): *Students Differ: So Adress Differences Effectively*. Educational Researcher.
- EY, H. [et. al]. (1978): *Manual de Psychiatrie*. Paris: P.U.F.
- GARCÍA, J. N. (1998): *Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura, matemáticas*. Madrid: Narcea.
- HALLAHAN, D. y KAUFFMAN, J. M. (1982): *Las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- HAMMILL, D. (1993): A timely definition of learning disabilities, *Family and Community Health*, 16-18.
- JIMÉNEZ, J. E. (1999): *Psicología de las Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- KAVALE, K. (1992): *La relatividad epistemológica en las discapacidades para el aprendizaje*. Siglo Cero, 139, 42-45.

- MIRANDA, A. (1996): *Las dificultades del aprendizaje*. Valencia: Promolibro.
- OSMAN, B. (1988). *Problemas de Aprendizaje*. México, D.F.: Trillas.
- ROBIN, A. (1961): *Las dificultades escolares*. Barcelona: Miracle.
- ROMERO, F. (1990): *Dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibro.
- RUIZ RUIZ, J. M. (1999): *Concepto de educación especial*. Madrid: Policopia U.C.M.
- SANTIUSTE BERMEJO, V. (1998): *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- STEPHENS, T.M. (1988): Teaching Social Behavior. The School's challenge in the 1980's. *Directive Teacher*: 3, 4-10.
- SWAIN, J. [et. al.] (ed.) (1993): *Disabling Barriers-Enabling Environments*. London: Sage. Pu.
- TOBIAS (1987).
- UDITSKY, B. (1993): From Integration to Inclusion: The Canadian Experience. En: SLEE, R. (ed.). *Is There A Desk With My Name on It? The Politics of Integration*. London: The Falmer Press.
- WIEDERHOLT, J. L. (1974): Historical Perspectives on the Education of the Learning Disabled Children. En: MANN, L. L. & SABATION, D. A. Sabation (eds.) *The Second Review of Especial Education*. New Jork: J.SE. Press.
- WONG, B. (1996): *The ABC of Learning Disabilities*. San Diego, Ca.: Academic Press.

# ***BASES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA RED DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA COMUNIDAD DE MADRID***

*José Antonio Luengo Latorre,  
Rodrigo Juan García Gómez,  
Carmen Alriols Fornés,  
Ascensión Madrigal Andrés<sup>1</sup>*

## **Introducción**

Las reflexiones y argumentos que, a continuación, se detallan pretenden poner de manifiesto una serie de conceptos, ideas y principios básicos sobre los criterios estructurales que han de fundamentar las bases para una *planificación y organización coherente de la red de orientación educativa de la Comunidad de Madrid* y, en concreto, de la denominada Red de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y de orientadores en centros que desarrollan sus funciones especializadas<sup>2</sup> en las etapas de Educación Infantil y Primaria y en la modalidad de Educación Especial.

Comenzaremos por significar que la finalidad y el cometido de los recursos de orientación educativa, dada su relevancia en el desarrollo del propio Sistema, exige un análisis continuo de sus formatos y desarrollo de la actuación profesional. Desde esta perspectiva, transcurridos más de diez años desde la incorporación de estos recursos al proceso de apoyo y acompañamiento a la Reforma del Sistema Educativo, en el que los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica han representado un papel fundamental, y una vez completado el traspaso de las competencias en educación, la Administración Autonómica ha considerado la necesidad de llevar a efecto, de manera participativa, un análisis del marco estructural, organizativo y de desarrollo de estos recursos de apoyo.

<sup>1</sup> Desarrollan su tarea profesional en el Servicio de Gestión de Centros Públicos de Educación Infantil, Primaria y Especial de la Dirección General de Centros Docentes de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, con la responsabilidad de Jefe de Servicio, Jefe de Sección y Directores de Programa respectivamente.

<sup>2</sup> La orientación educativa es una función, no es una tarea asignada a un "rol" profesional. En sentido estricto hablar de "La red de orientación educativa" supondría incorporar la acción tutorial que se desarrolla por el profesorado en los centros. En este caso, en base al objeto del presente documento, nos referiremos a la función especializada de apoyo que se desarrolla desde determinados recursos específicos.



Estas circunstancias, entre otras, han llevado a la elaboración y presentación por escrito, en el pasado mes de junio, de una serie de propuestas que se fundamentan en el devenir de un viejo "debate" iniciado -por citar una fecha- en 1992, tras la publicación de la *Orden, de 9 de diciembre, del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se establece el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica*. Orden cuyo desarrollo ha tenido concreciones muy singulares y diferentes en cada Comunidad Autónoma en la definición del modelo estructural y funcional de asesoramiento.

Si bien la citada disposición y las diferentes *Instrucciones y Circulares* de desarrollo han podido ir "reorientando" la configuración de este debate, el día a día de la acción orientadora adolece de un análisis profundo que le permita salir de cierta posición reactiva, a remolque de las demandas de un sistema educativo extraordinariamente complejo en su desarrollo. Esto ha impedido, en parte, asumir una razonable posición de liderazgo en los procesos de cambio y transformación de la realidad de las escuelas.

La Comunidad de Madrid, al hacerse responsable de la gestión de la educación no universitaria, asume este debate pendiente y se propone abordarlo de una manera colectiva y sistemática. Para ello, después de un estudio previo, comienza dando a conocer su posición de partida, definiendo al *equipo de orientación educativa y psicopedagógica como un recurso de sector, fuertemente vinculado con las comunidades educativas, los servicios de zona, los profesionales y los ciudadanos (de los barrios, distritos y localidades), siendo uno de sus contenidos más específicos la atención a los centros educativos que, en algunos casos, por su complejidad requieren, durante un tiempo determinado, de su máxima implicación*.

Desde este planteamiento, la Administración ha pretendido que los equipos de orientación educativa y psicopedagógica alcancen el sentido y la utilidad con el que fueron diseñados en la LOGSE, en los sucesivos Decretos de *ordenación de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en la educación, en los Órdenes de 9 de diciembre de 1992 y de 14 de febrero de 1996, sobre procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización* y en otras disposiciones normativas. Se ha querido, en otras palabras, preocuparse por facilitar las condiciones que aseguren el mejor desarrollo de la orientación educativa como sistema de apoyo de singular relevancia en la definición del sistema y de sus claves de mejora.

En este momento se pretende potenciar al máximo los recursos de los citados equipos para que puedan asumir un papel de máxima responsabilidad en el apoyo a los procesos de mejora de los sectores, instituciones y comunidades educativas.



Estas intenciones han dado lugar a que durante el presente curso escolar se pongan en marcha algunas medidas de reordenación en sus modalidades de actuación y en el desarrollo, con un mayor calado, de un trabajo comunitario y preventivo en el sector educativo; a lo que es necesario añadir la aplicación de otras actuaciones más estructurales en cuanto a la dotación de las plantillas, el aumento de la dotación económica para gastos de funcionamiento, la mejora paulatina de las infraestructuras y sedes, así como la gestión de mejoras en las condiciones de trabajo de sus profesionales.

De estas decisiones, las más estructurales, y aún estando contempladas en la normativa vigente, no se han querido llevar a la práctica sin contar con la opinión de los profesionales, sin recoger sus inquietudes y propuestas. Por el contrario, se ha querido someter de lleno a un análisis colectivo, que ha sido considerado imprescindible. Estamos convencidos de que trabajar desde la Administración sobre calidad y mejora de las escuelas exige aunar voluntades, contraer compromisos y prestar dedicación y esfuerzo conjunto. Esto exige manifestar por medio de los hechos esa capacidad para escuchar y pactar con los profesionales. Sabemos que sin estos componentes no hay proyectos de mejora que puedan desarrollarse con éxito.

El conjunto de ideas y reflexiones que se señalan seguidamente pretende, por tanto, describir el planteamiento diseñado desde la Administración, poniendo de manifiesto los argumentos y razones en los que se basa y posibilitando su reconfiguración a través del debate profesional.

Las reflexiones que se ofrecen a continuación se han organizado en tres bloques de contenido básicos. En el **primero** se hace un *breve balance* de lo que han podido ser los logros y las dificultades, algunas aún no resueltas, en estos años de **acompañamiento profesional** al desarrollo de la Reforma Educativa. En el **segundo**, situándonos desde otro lugar y con una cierta distancia, recogemos aquellas situaciones presentes en nuestra sociedad que se convertirán en futuras demandas para nuestra red de orientación y que responden a una nueva y peculiar realidad. Se abordan, también, los modos de trabajo de dichas situaciones, tomando en consideración las aportaciones de la investigación sobre los procesos de cambio. El **tercer** apartado plantea una **opción concreta de planificación y organización de la red de orientación educativa**, en función de las ideas apuntadas en los apartados anteriores, señalando las claves conceptuales que permiten concretar el despliegue teórico y los principios generales de su definición en las líneas de desarrollo a implementar. Por último, se señalan algunas actuaciones de "avance" programático puestas en marcha a lo largo de estos dos últimos años.

## 1. Un análisis de partida

### 1.1. UN RECURSO NECESARIO: DIFICULTADES Y LOGROS

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica asumieron, desde la ya citada Orden de 1992, una serie de tareas estructurales y organizativas cuya concreción supuso la configuración de una sustantiva "carta de naturaleza" para el desarrollo de una actividad compleja significada en el diseño e implementación de contextos relacionales y de colaboración con los centros y comunidades educativas para la definición, implantación y seguimiento de sus planes y proyectos programáticos.

A lo largo de estos últimos diez años, semejante "tarea" ha dibujado un perfil de desarrollo marcado por las dificultades de imbricación funcional en los centros y -todo hay que decirlo- la siempre temible resistencia al cambio. El reto asumido por la Administración Educativa en la generación de una nueva manera de concebir las tareas de apoyo externo a los centros docentes supuso la conformación de complejas sendas de trabajo compartido y participativo, insertas en estructuras "obstinadas" y de difícil "acceso". Todo un proceloso discurso de luces y de sombras, de incipientes luces y estables sombras, que el siempre difícil camino *en compañía* ha permitido pulir y reconfigurar hasta el momento presente. Visiones y percepciones diferentes sobre el "por qué", el "cómo" y el "para qué" del apoyo externo han perfilado, en no pocas ocasiones, vivencias notablemente divergentes por parte del profesorado y los profesionales de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (Escudero y Moreno 1991, Jornadas de Equipos de Orientación Educativa 1997, 1999, 2000, 2001; Estudio de Evaluación de los Equipos de Atención Temprana de la Comunidad de Madrid 1999).

El hecho de que la orientación educativa y su desarrollo en los centros docentes disponga, en su más genérica concepción, de una larga tradición entre el profesorado, no ha evitado que su función más institucional y preventiva en los ámbitos organizativos y curricular, deba ser considerada como un contexto de desarrollo profesional reciente. Las funciones y tareas desarrolladas por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica en los centros han visto su más compleja concreción en todas aquellas iniciativas cuya implantación y desarrollo venía a suponer un cambio de las prácticas de trabajo de equipo o grupo, de la atención a alumnado con necesidades educativas especiales y, en general, de la atención de la diversidad en el seno de la comunidad educativa en su conjunto. Semejante contexto de trabajo ha traído consigo, de manera indisoluble, la percepción de vivencias singulares, leídas frecuentemente por los centros como experiencia de "cambio impuesto" (germen de situaciones de inseguridad y resistencia) y, por ende, con referencias "conflictivas".

El desarrollo de este trabajo compartido se ha visto, además, salpicado por diversas dificultades que, lejos de *acondicionar* el terreno para una adecuada relación interprofesional efectiva y sólida, han aportado componentes de inseguridad al propio sistema, con consecuencias en la ejecución de las tareas y funciones encomendadas a unos y otros.

Por un lado, las "consecuencias" de los primeros encuentros, los iniciales contactos de los profesionales con los centros, no han supuesto precisamente un contexto favorecedor de los "efectos relacionales" previstos por la Administración en su diseño programático. La diversidad de profesionales y situaciones administrativas de base, la "orientación" profesional de los recién incorporados a la tarea y al sistema, muy ligada a su perfiles de formación y carente de conocimiento esencial sobre el entramado organizativo y vivencial de los centros educativos, la singular percepción de los docentes (de "invasión" en su territorio tradicional) de las medidas adoptadas para el nuevo desarrollo del Sistema, han representado un conjunto de obstáculos que, en virtud del desarrollo de medidas correctoras de carácter administrativo y, por encima de todo, de la actitud y competencia de todos los profesionales han conseguido reconducir, en parte, sus consecuencias anómalas.

Por otro lado, no debe obviarse las modificaciones sustanciales observadas y "percibidas" por el profesorado en la determinación de los referentes de la actividad docente. Sin perjuicio de la coherencia de las intenciones de la Administración en esta cuestión, la "lectura de un cierto desarrollo pendular en las reformas educativas ha contribuido a la aparición de sensibles notas de desorientación en el profesorado. La interpretación sobre lo considerado "importante" en el desarrollo de la función docente (y la subsiguiente correspondencia con las demandas a los sistemas de apoyo externo) ha pasado desde el protagonismo de la actividad cotidiana del aula -el día a día- de la relación cara a cara entre el profesor y el alumno, a la "relevancia" de la acción planificadora del centro y de los equipos docentes y a la significatividad de la reflexión conjunta para la elaboración de proyectos educativos y curriculares imbricados en el contexto social del centro y construidos mediante la acción conjunta de toda una comunidad educativa.

En este flujo de "influencias", no menos importante ha sido la escasa "proporción" observada en los últimos años entre provisión de nuevos recursos e incremento de tareas asignadas a los recursos de apoyo externo. En efecto, asentado el modelo de orientación en las etapas de educación infantil y primaria desde la concepción de apoyo externo, no puede sino advertirse del grado limitado de mejora que la provisión de recursos ha sufrido en los últimos años. Esta circunstancia ha añadido, si cabe, un ingrediente sustancialmente complejo al ya complejo modelo, valga la redundancia, de apoyo "externo". La presencia en el centro y el tiempo en tarea, variables esenciales en los discursos de investigación sobre el "éxito" de los sistemas

de orientación educativa, se han visto resentidos por la divergente andadura de los parámetros citados: uno, funciones y tareas y dos, recursos.<sup>4</sup>

A pesar de las dificultades que han rodeado la actuación profesional desde la orientación educativa, los resultados del trabajo efectivo resaltan numerosos logros que se han asentado en el desarrollo del sistema educativo de estos últimos años. Sin obviar el papel del docente (auténtico protagonista) en la ejecución de cuantas medidas de mejora han ido incorporándose en el devenir de las organizaciones educativas y en el desarrollo de sus planes y programas, debe subrayarse la labor callada y silenciosa (basada en no pocos casos en la satisfacción por el "éxito" de aquel con quien se comparten preocupaciones, tareas y responsabilidades) de los profesionales de la orientación, embarcados permanentemente en el apoyo cualificado a las iniciativas más novedosas e innovadoras propiciadas por la Administración Educativa.

En este contexto de valoración positiva deben situarse asimismo las tareas desarrolladas por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica en cada sector y coherentemente con ello, *la Administración autonómica ha mostrado su interés por mantener esta estructura y ámbito de actuación; es más, pretende enriquecerlo y relanzarlo*. Son tareas reconocidas y bien ejecutadas, por estos recursos, la evaluación psicopedagógica, la derivación y coordinación con los recursos sanitarios y sociales, la participación en las comisiones de escolarización y en los programas comunitarios, además de esa labor, que entre otros, los profesionales del trabajo social han ido realizando con su implicación en las redes y estructuras sociales en los barrios. Estos argumentos se hallan indisolublemente unidos a una necesidad, cada vez mayor, de apertura de los centros a su entorno. En esta posición se sitúa programáticamente la Consejería de Educación<sup>5</sup> y de ahí el renovado valor que pretende otorgar a las tareas de sector de los equipos de orientación educativa en no pocos ámbitos de intervención. En este momento, además, se han generado y se están desarrollando estructuras de atención a la infancia y a la adolescencia a través de las mesas

No obstante, desde que, en el mes de julio de 1999, el Gobierno de la Comunidad de Madrid asume las competencias plenas en educación se inicia una importante mejora de las plantillas de orientación en los centros educativos con la incorporación estable de 72 profesionales destinados en los Institutos de Educación Secundaria, y 107 profesionales con destino en los Equipos de Orientación Educativa. Este incremento de efectivos seguirá hasta conseguir que los profesionales de la orientación puedan tener una presencia en los centros y en el sector que se estime significativa y de acuerdo con los planteamientos descritos en este documento.

<sup>4</sup> Debemos hacer mención de la ORDEN 1836/2000, de 1 de junio, de la Consejería de Educación, (BCM 4 de junio), por la que se regulan con carácter experimental para el curso 2000/2001, las modalidades de colaboración de la Consejería de Educación para la realización de Planes Comarcales, Locales o Sectoriales de Mejora y Extensión de los Servicios Educativos en centros docentes de Educación Infantil y Primaria y la ORDEN 7427/2000, de 29 de diciembre, BCM de 15 de enero) que regula la colaboración de la Consejería de Educación y los Ayuntamientos de la Región para la realización de Planes Comarcales, Locales o Sectoriales de Mejora y Extensión de los Servicios Educativos en centros docentes de Educación Infantil y Primaria, así como el proyecto actual de apertura de los centros en fines de semana y vacaciones, en estrecha colaboración y corresponsabilidad con los Ayuntamientos de nuestra Comunidad de Madrid.

de infancia y adolescencia. También, se arbitran programas y actuaciones en relación, por ejemplo, con los procesos de escolarización, participando en las comisiones constituidas al efecto, y de seguimiento del absentismo. Semejante contexto de intervención ubicado en estrecha relación con el ámbito más preventivo del concepto de salud y en coherencia entre lo *genérico* del barrio o zona y lo específico e institucional de la escuela, pone de manifiesto la pertinencia y necesidad del recurso en este ámbito.

## 1.2. UN SISTEMA EDUCATIVO EN DESARROLLO

En el contexto educativo y en un período de tiempo relativamente corto, parece haberse pasado de una época de proyectos, expectativas y corrientes a favor del cambio y la renovación, a la actual, en la que abundan sobre todo el componente crítico a lo que se pudo hacer y no se hizo, el desgaste de los principios rectores de la Reforma y el pretendido cierre de un ciclo de la misma. A esta referida fase de "relanzamiento" parece suceder un espacio temporal de agotamiento de un período de expansión, de vitalidad y de empeño por renovar y mejorar la educación en nuestro entorno. En la actualidad parece más posible encontrar el acuerdo en las denuncias que en la articulación de proyectos para la acción y la mejora.

Una Administración que pretenda apoyar una visión revitalizadora y con un claro interés por la calidad de los servicios educativos ha de poner en práctica, fuera de cualquier ambigüedad, medidas concretas de reorientación y mejora de sus principios conceptuales, recursos y desarrollos prácticos. La demora o limitación en el logro de los objetivos y contenidos básicos del Sistema representa, sin lugar a dudas, un "paso atrás" de la Administración y de sus agentes educativos (unidades de gestión y planificación, centros educativos, servicios de apoyo, etc.). Es necesario retomar los esfuerzos para hacer efectivo el derecho de todos a aprender y revitalizar el compromiso con esta empresa.

Generar ilusión desde la posibilidad de mejorar la práctica educativa es un proceso complejo que debe huir de lemas simplificadoros. Responsabilizar a los centros del éxito o fracaso en los niveles de aprendizaje representa una práctica frecuente que "nubla" de manera antinatural la influencia de otras variables como el contexto social y cultural y el funcionamiento del resto de agentes educativos, entre los que se encuentran los recursos de orientación educativa y la propia Administración desde su responsabilidad en la ordenación y planificación del Sistema.

La mejora de la calidad educativa es una empresa que apuesta por la responsabilidad, la profesionalización y el compromiso -lejos de toda desidia- y, por tanto, reivindica la negociación, el acuerdo, la colaboración, el seguimiento y el rendimiento



de cuentas. Estas acciones requieren de las partes implicadas un reconocimiento de los esfuerzos mutuos y una actuación conjunta como resultado de un compromiso.

Tal vez, lo más preocupante no sea que la escuela pueda estar perdiendo crédito hacia fuera, sino que, más bien, pueda estar perdiéndolo hacia dentro, en lo que atañe al núcleo mismo de su compromiso y creencia en la transformación personal y social. La labor de la orientación educativa, hoy, tiene su lugar en el trabajo desde este posicionamiento, sometiéndolo a análisis, descubrimiento y a la adopción de posturas. El apoyo asesor necesita, al trabajar estas situaciones con el profesorado, buscar una cierta sinergia de voluntades en torno a las posibilidades de mejora educativa. Poner de manifiesto las ambigüedades dentro de una institución educativa, trabajarlas promoviendo el consenso sobre lo explícito, ayudar a conformar una cultura y práctica organizativa basada en el diálogo y la negociación debe constituir una preocupación de primer orden en la actuación asesora de los equipos de orientación educativa.

En otro orden de cosas, debemos señalar la situación derivada de la corriente de inmigración que viene observándose en nuestra región en los últimos años y que, conjuntamente con la creciente escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, viene suponiendo una modificación sustancial del escenario de tareas y responsabilidades asumidas por los centros educativos y el propio Sistema.

Todo lo anterior, unido a la necesidad de adaptarse a un proceso de reestructuración organizativa de los Centros de Educación Infantil y Primaria por el traslado del primer ciclo de la Educación Secundaria a los Institutos, debe hacer pensar en la necesidad de una presencia "estable" de los profesionales de la orientación educativa en determinados centros que, por su complejidad, sitúan el "listón" de su problemática de desarrollo institucional en cotas, sin duda, elevadas.

## **2. Tomando distancia: una nueva realidad social y nuevas referencias sobre el cambio educativo**

Analizar la reciente historia de la construcción profesional del "rol" de la orientación educativa y plantear algunas de las situaciones presentes en nuestro sistema educativo, siendo necesario, no es suficiente. No basta con apuntar los logros en la tarea de apoyo a las reformas y las dificultades de ese difícil papel asesor, en ocasiones mal explicado y muchas veces mal comprendido. Es necesario además, situarse desde un lugar que permita disponer de cierta perspectiva.

Ese lugar, en nuestra argumentación, está sustentado por dos grandes plataformas, una construida con el conjunto de evidencias referidas al modo de sentir, de

pensar y de hacer desde las actuales prácticas sociales y, la otra, elaborada con la reflexión y los resultados de la investigación sobre la promoción, el mantenimiento y la difusión de los cambios en educación.

## 2.1. UNA NUEVA SOCIEDAD. NUEVAS EXIGENCIAS PARA EL SISTEMA EDUCATIVO

La realidad actual se asienta en una serie de improntas de actuación social que, aun sin ser únicas, se comportan como hegemónicas y ejercen una extraordinaria influencia en las concepciones y modos con que los centros concretan sus prácticas organizativas y curriculares. Estas rutinas tienen que ver, por ejemplo, con una aceptación irreflexiva de los riesgos que puede suponer un determinado y pretendido progreso tecnológico, (Beck 1998a, 1998b, 2000; Castells 1998a). La aceptación del riesgo como "hecho naturalmente inevitable" ha dado lugar a la aceptación de una serie de consecuencias perversas de las que, por desgracia, contamos con evidencias de total actualidad. Rutinas y prácticas sociales que tienen que ver con una manera de entender el mundo y sus complejas relaciones en el que los más desfavorecidos no encuentran su entrada en el entorno de progreso que hipotéticamente se pretende construir.

La sociedad actual, por otro lado, se muestra unida -y en muy poco tiempo- a una serie de rutinas que, en un entorno de "estructura virtual", están relacionadas con el teletexto (correo electrónico, transferencia de datos,...), el *telesonido* (radio, formatos *mpg* en Internet, video conferencias, *chats*, teléfono y demás sistemas de la difusión de la voz y la música) la *teleimagen* y como complemento los *teleescaparates*, los *telemercados*, las *telecompras*, las *telemonedas*, el *teletrabajo*, etc. Para participar en esta nueva realidad urbana (Echevarría 2001, utiliza el término de Telépolis para referirse a esta "ciudad a distancia", "ciudades virtuales", ...) basta tener televisión y mando a distancia y/o estar conectado a la red. Rutinas de uso social puestas en práctica de manera singular por gobernantes, políticos, cantantes, actores, deportistas, ideólogos y científicos, cocineros, apostadores y concursantes, empresarios y sindicalistas, ciudadanos, profesores, familias, etc., donde los parámetros tradicionales de espacio y tiempo se trastocan (Domínguez 2001). Es una sociedad sin historia, con tiempo cero, y sin geografía espacialmente delimitada, el espacio es la "red", esto es, virtual (Castells 1998, 2000a, 2000b).

Nuestra realidad incorpora, también, algún otro elemento singular que explica determinadas conductas sociales. Nos referimos a ese discurso entre, por una parte la búsqueda sincera y rigurosa de nuevas opciones sociales y políticas y, por otra, el enmascaramiento real de las opciones sociales y políticas más "históricas". Puesto en escena este juego, genera una enorme confusión en la sociedad civil. El reflejo de esta situación encuentra en el término de "tercera vía" acuñado por Giddens (1999a, 1999b, 2000, 2001) una adecuada conceptualización. Este discurso repleto de deter-



minadas ambigüedades, sintoniza, por otra parte, con el relativismo ético, científico y de actuación sociopolítica presente en la cultura actual. Dentro de esta sensación de *labilidad*, de *debilidad* o de *flexibilidad* que parece tener el contenido doctrinario de la tercera vía, ésta se muestra, quizá, en profunda coherencia con el tiempo en que vivimos. Un tiempo en el cual el relativismo ético, científico e ideológico presente en la actual sociedad occidental va conformando una "actitud social" construida sobre la base de un fuerte sentimiento de "incertidumbre" ante el presente y el devenir futuro. Esta actitud ha supuesto el abandono de las "certezas" modernistas, científicas, ideológicas, de creencias, ... y exige situarnos de distinta manera ante las finalidades de la educación, de la mejora escolar y las reformas. Aparece la necesidad de buscar nuevas referencias con las que seguir promoviendo la mejora de un sistema educativo cuya relación con esta nueva realidad se caracteriza por ser estereotipada y reactiva.

Seguir procurando la mejora de nuestro sistema educativo, significa, por tanto, tomar conciencia de los impactos y efectos de estas nuevas "actitudes sociales". Actitudes que, por otra parte, justifican tanto la práctica de un individualismo en ocasiones desmedido y de inhibición, como de planteamientos radicales y fundamentalistas. Conocidas estas rutinas sociales, podemos situarnos críticamente frente a ellas. De esta manera podremos entender las posiciones de las pretendidas acciones de cambio escolar aliadas con ciertas posturas totalizadoras (fórmulas de salvación) que pretenden ser definitivas o, por el contrario, aquellas otras posiciones que adoptan una práctica negadora de la posibilidad de mejorar las rutinas de las instituciones educativas, conduciéndonos a la falta de implicación y compromiso.

Por lo que hemos descrito sobre la "labilidad" de las ideas y actuaciones características de esta realidad "globalizada", no parece ser muy recomendable acudir a grandes fórmulas magistrales cuya aplicación asegure la mejora de las escuelas. Evidencias del fracaso pertinaz de grandes ideas "magistrales", "expertas", ... se cuentan "por miles" en nuestra historia en favor de la mejora de la escuela. Los avances que sobre la individualización de la enseñanza pretendió la ley 70, no dejaron de convertirse en un magnífico escaparate editorial y en la aparición, en la geografía escolar, del alumno "mochila"; las reformas experimentales de las enseñanzas medias se convirtieron en una "pose" al no encontrar suficientes vías para su generalización; la ley 90 hizo una apuesta valiente por un proceso éticamente impecable entre comprensividad y diversidad, que ha generado -en importantes sectores docentes- un profundo malestar por la dificultad práctica que engendra; los modelos de calidad total a partir del 97 promovieron un amplio debate profesional entre "eruditos" que no atravesó los muros de las escuelas. No se puede seguir pesando en fórmulas genéricas que mejoren la calidad de los procesos de las instituciones educativas y asentarse en la "ingenuidad" de que la coherencia lógica de cualquier propuesta "experta" de mejora supone el cambio para la realidad de las aulas.

Es igualmente desacertado mantener una posición nihilista ante las posibilidades de cambio en las escuelas, posibilidad que se convierte en exigencia para aquellas poblaciones más desfavorecidas. En esta sociedad global existen abundantes evidencias de cambios producidos en escuelas y de que estos cambios han contado con determinadas ayudas para su desarrollo. Muestras de estas mejoras y, además, en contextos tremendamente, difíciles -marginales- disponemos, por ejemplo, con las llamadas **escuelas basadas en el cambio curricular y de la evaluación** como la *Martin Street Primary School*, o de la *Wells High School*; en la **planificación por proyectos** como la *Invernavy Primary School* y el resto de experiencias relatadas por Conell (1997); las escuelas secundarias de *Fannie Lou Hammer Freedom High School* (FLH) del barrio del *Bronx*, y la *Central Park East Secondary School* (CPESS), en la zona nordeste de Central Park, ambas en Nueva York, con modelos de aprendizaje basados en los llamados "*portfolios*" (carpetas de trabajo de investigación, Feito y Guerrero (s/f); Darling-Hammond, 1997a); las **Comunidades de Aprendizaje** (escuela de adultos Verneda-Sant Martí de Barcelona); los **Programas de Desarrollo Escolar** de James Comer (las escuelas secundarias, ya comentadas, de Nueva York son un ejemplo de estos programas); las **Escuelas Aceleradas y de Éxito para todos** (desde sus inicios en 1987 en Baltimore hasta la actualidad, el modelo se ha extendido a multitud de escuelas en los Estados Unidos y en otros países, llegando a alcanzar un número mayor de 2000).

Es evidente, por tanto, que el cambio es posible y que el compromiso es necesario. En este nuevo escenario, la Administración debe asumir un papel distinto al que está habituado a desempeñar, necesita estar a la escucha, constatación y validación de prácticas en escuelas que mejoran, cuidando de su máxima expansión y durabilidad. La norma reguladora pasa, en estos momentos, a adoptar una función de "*empowerment*", es decir, de capacitación de las instituciones educativas y de sus comunidades para la toma de decisiones, fomentando, paralelamente, el control social de esa capacidad y velando por el modo en que, en su desarrollo, garantiza el respeto y el apoyo a valores universales que tienen que ver con la equidad, la solidaridad, el pleno desarrollo integral, la justicia social y escolar, ...

Si nos encontramos en un momento de ausencia de certezas y habitando en dimensiones espacio-temporales tan singulares, es evidente la necesidad de recrear nuevas identidades que faciliten referencias de equilibrio personal y, en nuestro caso, equilibrio profesional (hoy se habla del "*malestar del docente*", e incluso del "*síndrome del quemado*" o de "*burn-out*"). Es necesario que las comunidades, en este caso, educativas pongan en marcha actuaciones proactivas para generar proyectos identitarios en torno a los cuales conformar comunidades fuertes que permitan a sus miembros construir conductas con significados y sentidos propios. La falta actual de referentes específicos se sustituye por una serie de constructor universales que tienen que ver más con un interesado avance del consumo, del comercio y

del capital financiero que con un deseo por generar esa estabilidad y conciencia personal, por otra parte, en evidente crisis.

Tiene, por tanto, todo el sentido construir referencias con significado que sirvan de resistencia a los citados constructos universales e impersonales de identidad. Estas referencias alternativas tienen que ver con lo cotidiano, con la experiencia común, con la colaboración, con metas compartidas y tangibles. ... Se está gestando la construcción de una "humanización" de las relaciones que permita el diálogo cara a cara, basado en el valor del mejor argumento y no en la imposición. *Caminar hacia el desarrollo de comunidades fuertes, levantadas sobre la reflexión y la acción conjunta, estrechamente conectadas -también en "red"- con otras comunidades que sintonicen con una determinada visión -común y más justa- de sociedad, es un camino que acaba de empezar y en el que el sistema educativo, la escuela, sus profesionales, las actuaciones de los recursos de asesoramiento y apoyo... deben centrarse.*

Este es el nuevo reto del sistema escolar. Un reto que tiene que ver con el desarrollo de una cultura de colaboración entre la Administración (responsable de poner los medios) y las instituciones educativas. También supone abrir las instituciones al entorno, al barrio, ... modelando, con sus actitudes y prácticas, relaciones democráticas y de cooperación. Se necesita del profesorado que haga una lectura muy cercana del escenario en donde ejerce su práctica (con el fin de transformarlo en lugar de sofocarlo e impedir su avance, al imponer determinadas tradiciones de "certeza"). Exige un sistema de apoyo que asuma un papel de puente, de mediador y de referente de los valores que una determinada comunidad vecinal, de barrio o de escuela, terminan construyendo. Valores que sean colectivamente discutidos y contrastados con los valores universales recogidos en la carta de derechos humanos.

Desde una sociedad instaurada en la complejidad y la incertidumbre, la labor de las escuelas en la construcción, en corresponsabilidad con las administraciones públicas y los sistemas de apoyo, de comunidades educativas fuertes, portadoras de rasgos de identidad, se convierte en una tarea ineludible. La estabilidad referencial es, por otra parte, un elemento claramente favorecedor del aprendizaje. Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, en un trabajo de investigación sobre *La familia española ante la educación de sus hijos* (2001), afirman:

"Coleman, resalta el efecto positivo que sobre el éxito educativo tienen elementos como la estabilidad residencial (que permite la creación de lazos más sólidos con la comunidad), así como de ciertas estructuras familiares [...] y el de la escolarización en determinados colegios con claros idearios educativos (en trabajos realizados en Estados Unidos), en los cuales era más frecuente la existencia de lazos comunitarios fuertes entre las familias que optaban por dicha escolarización (Meier 1999, Sandefur, Meier y Hernández 1999)" [40-41].

Es evidente que recogemos esta cita, no con el afán reivindicar algunas conductas sociales de las que la sociedad actual se ha desprendido (estabilidad residencial, tipo tradicional de familia, etc), sino para mostrar, una vez más, el poder que, para la reconstrucción de identidades, puede significar el renovado esfuerzo de las escuelas por convertirse comunidades identitarias incrustadas en su entorno, sobre todo, en los lugares y/o con los sectores más desfavorecidos. Connell, en un trabajo magistral sobre *Escuela y Justicia Social* (1997), hace referencia a las observaciones de Dorothy Smith (1987) al modo en que las escuelas y sus modos de organizarse están entretejidas con su entorno; por ejemplo, la jornada escolar de los centros da por supuesto que durante el horario de trabajo habitual, algún adulto permanece en casa, es decir, se asume la existencia de una madre que no trabaja. La costumbre de los "deberes" implica un hogar en el que se pueden hacer fácilmente tareas escolares; y así sucesivamente. Esta no es, evidentemente, nuestra realidad y menos aún en los sectores de población "en los márgenes". De ahí la necesaria reequilibración y renegociación de la identificación de las instituciones educativas con su realidad social y cultural cercana.

Esta argumentación es, por otra parte, coincidente con la que se genera desde la investigación sobre los procesos de cambio y mejora escolar.

## 2.2. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL CAMBIO EN EDUCACIÓN

Es necesario reiterar en estos momentos que la vocación de todo proceso de orientación educativa es contribuir a la mejora de las secuencias de enseñanza-aprendizaje, así como del desarrollo profesional del docente y la solidez organizativa y curricular de las instituciones educativas. Las funciones que se ejercen desde la orientación educativa (el diagnóstico y el análisis de las dificultades de aprendizaje, la construcción con el profesorado de propuestas curriculares adaptadas, la participación activa en las estructuras organizativas de los centros, el apoyo a la puesta en marcha de medidas curriculares y organizativas compensadoras y al desarrollo la tarea del tutor, el asesoramiento en la capacitación del alumnado para la toma de decisiones personales y profesionales) no tienen otra finalidad que la de contribuir a la mejora de la capacitación de los centros para el desarrollo de su función educadora.

Desde este punto de vista, conocer cómo se sitúa actualmente la investigación sobre la promoción de los cambios en educación se convierte en un objetivo necesario. Entre la abundante documentación disponible sobre innovación educativa y procesos de cambio destacamos, por su oportunidad, la siguiente línea argumental.

Se sabe de la capacidad de *reinterpretación* que cualquier institución tiene sobre las propuestas de cambio que acompañan a las reformas o sobre la incorporación de

mejoras a las rutinas profesionales. Las instituciones educativas hacen una reconstrucción singular de las propuestas de cambio en virtud de, entre otras variables, su historia, los conflictos internos de poder -Bacharach y Mundell (1993) hablan de "lógicas de acción"-, las distintas tradiciones y culturas docentes, las presiones externas (administrativas entre otras), las demandas sociales producidas por nuevas situaciones como la inmigración, la carencia actual de referencias estables y con sentido de identidad personal y profesional, etc. Se pone de manifiesto la necesidad de conocer, tener en cuenta y trabajar con los marcos internos de interpretación y de construcción cultural de las escuelas, si se quiere desarrollar de una manera rigurosa una tarea de orientación y apoyo al cambio en las instituciones educativas. Para hacerlo posible es necesario contar con una presencia en tiempo suficiente y con una estabilidad significativa de aquellos que ejercen tareas de apoyo, por encima de la "visita" ocasional y de la implicación meramente "formal". De ahí la necesidad de aumentar los tiempos en tarea y la estabilidad de referencia por parte de los orientadores en los centros y de manera singular en aquellos que en razón a su complejidad y compromiso así se acuerden.

Los elementos soporte del ejercicio del liderazgo de los procesos de cambio (Mahaffy, 1989) están en relación con la "presión" ejercida y con el "ejemplo" de apropiación del cambio que se muestre (de ahí la importancia del intercambio profesional, entre "colegas", a la hora de diseminar propuestas de mejora). La conjugación de ambas actuaciones (presión y ejemplo) y la capacidad profesional de lectura de las demandas institucionales permiten el desarrollo de una tarea *facilitadora* de mejoras. Tarea que, en virtud del grado de utilidad con el que sea percibida por los profesionales de los centros, permitirá otorgar o negar, al agente de cambio, el prestigio y la autoridad suficientes, como para permitirle su desarrollo. Cometido difícil, que es necesario conquistar todos los días, pero que legitimará el rol del profesional de apoyo. No podemos confundir la fantasía o el deseo que se despierta en el promotor de cambio o la petición reivindicativa de respaldo desde una norma que ofrezca la mayor de las coberturas, con la garantía real que legitime una tarea tan sutil y compleja como es la de apoyar procesos de mejora en las escuelas. De la misma manera que el profesorado se gana la autoridad y la confianza del alumnado en base a la actitud y el conocimiento que pone en juego, el asesor para lograr un determinado espacio profesional necesita desarrollar una tarea que deba ser valorada como útil por las escuelas, y con una disponibilidad real de tiempo que permita concretarse en una relación estable con los centros.

Conquistar ese "rol" asesor de cambios y promotor de actitudes dialogadas y colectivamente conformadas, necesarias en todo caso, para abordar los retos de la educación formal, se ha intentando desde distintas posiciones teóricas.

La **primera posición** ha pretendido conseguir este "lugar" desde el dominio de la "materia", es decir, por el grado "experto" que manifiestan en las decisiones, ade-



manes, juicios y discursos adoptados. Un papel que Mara Selvini (1987), en un trabajo ya clásico, lo calificaba como la posición del "mago sin magia". Esta posición, cuenta, además, en la literatura sobre innovación y cambio con análisis rotundos sobre su precaria capacidad para promover mejoras reales en las instituciones (McDonald 1990; Sancho, Hernández, Carbonell, Tort, Sánchez-Cortés y Simo 1993, Ball 1987, Hargreaves 1996, Moreno 1996). Desde esta posición los "expertos" elaboran materiales (en la literatura de innovación han sido denominados **materiales a prueba de profesores**) y prescripciones de uso. Se basan en la creencia de que la "bondad" intrínseca de un material incorpora la virtualidad de cambiar las prácticas del profesorado independientemente de las actitudes, habilidades, experiencias y el lugar institucional del profesional que lo debía poner en práctica. Esta corriente ha inspirado y sigue inspirando nuestras recientes reformas; prueba de ello son las estrategias que se adoptan. En este sentido recordemos la Ley 1970, la actual Ley 1990, e incluso la normativa surgida a partir del intento de inmersión de las escuelas en el modelo de "*Calidad Total*". Todas estas iniciativas han ido acompañadas de un "desembarco" de libros de "todos los colores" (blanco, cajas rojas, cajas azules, cajas verdes, ...) que han incrementado notablemente las estanterías de las bibliotecas de los centros, aunque su uso haya sido bastante restringido. De alguna manera, su presencia en dichos lugares los convierten en testigos "mudos" de un devenir de intenciones -que no han pasado de ser eso, "meras intenciones"- con escaso desarrollo en las aulas. Estos materiales suelen ir acompañados de un grupo de "expertos" y predicadores de los conocimientos y estrategias que incorporan. Sería fácil rescatar de nuestra memoria reciente bastantes ejemplos de la efímera existencia de dichos materiales y de los "expertos" que los han acompañado.

"Como a otras muchas reformas y a sus diseñadores, a la nuestra de estos años, y quizás también a sus promotores, le afectó la ilusión de que los cambios legítimos y necesarios son suficientes por sí mismos. Fullan ha planteado recientemente (2001) que el porvenir exitoso de un cambio se apoya en un 25% sobre el valor sustantivo de sus propuestas (la teoría pedagógica subyacente), mientras que el 75% restante habría de hacerlo sobre una política adecuada de desarrollo" (Escudero y González 2001: 15).

Dicha posición pone de manifiesto una visión del conocimiento como patrimonio de unos pocos (los "expertos"). El profesorado -desde esta perspectiva- dispondría de experiencias poco elaboradas y "sólo" sería capaz de aplicar las propuestas que se le facilitan. Su conocimiento pertenecería al campo del "saber hacer" y estaría conformado por rutinas a tener en cuenta en el momento de elaborar los citados materiales. Se olvida toda una tradición del pensamiento pedagógico de teóricos y prácticos (Stenhouse 1984, Elliot 1981, 1986, Freire 1975, 1990, Kemmis 1986, 1988, Giroux 1990, Huberman 1990, Fullan 1982, 1994, 2001, Lieberman 1986, Hargreaves 1991, 1996, Darling-Hammond 2001, etc.) que nos han mostrado el



papel primordial del profesorado, tanto en la construcción del conocimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, como en la concepción y desarrollo de las reformas. Es obvio que la realidad de las aulas se construye de otra manera y que los procesos de innovación tienen que ver más con las prácticas de algunos profesores y profesoras que, respondiendo a problemas de clima de aula o de aprendizaje, a demandas del entorno y, a veces a requerimientos administrativos, generan respuestas distintas a la luz de sus propias experiencias o de otras más contrastadas. Esta posición, a pesar de los análisis y estudios que nos muestran las dificultades reales que tiene para poder ser "vívida" como un recurso útil, sigue vigente en la actualidad e incorporando nuevos adeptos.<sup>3</sup>

A partir del análisis del modelo ya descrito, podemos describir **una segunda posición** sobre la promoción de los cambios. A lo largo de los últimos años se han elaborado un conjunto de ideas, prácticas, investigaciones y materiales, que han sido desarrollados por algunos movimientos de innovación educativa como el acuñado por Hopkins en 1985, con el nombre de "School-based review" -analizados posteriormente Kennedy (1992) en "School-based curriculum development as a policy option for the 1990's: an Australian perspective", por Moreno (1992) (1996) y por Bolívar (1993)- o como el denominado "Organization development" cuyos precursores han sido Schmuck (1971) (1982), Miles (1971), Margulies & Raia (1972), French & Bell (1978), Keys & Bartunek (1979), Fullan, Miles & Taylor (1980), Burke (1982), y, en España, el profesor Escudero (1990a) (1990b) (1991a) (1991b) (1991c), entre otros. Estos movimientos se han mantenido sobre dos pilares fundamentales: uno, la idea de que el cambio en la enseñanza y el aprendizaje pasa por el cambio en las concepciones, actitudes y rutinas del profesorado -"repensar la escuela" (Hernández, 1999)- y dos, la seguridad de que facilitar el cambio en las ideas es complejo y tiene que ver con el desarrollo organizativo de los centros.<sup>4</sup> Este segundo pilar, nos lleva a buscar fórmulas colegiadas de trabajo profesional en las que la reflexión sobre la práctica y el aprendizaje entre "colegas" (Joyce 1990, Lieberman 1988, Bolívar 1997, González 1992) sea un hecho que permita "reconstruir de manera crítica las formas de presentación de la realidad que se ofrecen

<sup>3</sup> El estudio realizado en 1992 en la Comunidad de Madrid, liderado por Juan Manuel Escudero, ilustra con argumentación y datos las limitaciones de un modelo centrado en los "contenidos" y, a su vez, nos avisa de la dificultad real de modificarlo (Escudero, 1992: 229):

*"Dada una historia de relación entre equipos [se refiere el autor a los equipos de orientación educativa], centros y profesores en la que se han ido constituyendo modos de conocimiento y actuación traducidos en formas objetivas de asesoramiento, se ha producido un fenómeno de internalización e identificación con las mismas que presenta una barrera subjetiva para la emergencia de opciones alternativas. Cabe apreciar -como sugerían Freire y Giroux- una sedimentación del modelo dominante de asesoramiento [calificado por el autor de técnico y centrado en contenidos] que tiende a convertirlo en inapelable, inhibiendo al mismo tiempo la capacidad de imaginar otras formas alternativas más satisfactorias".*

<sup>4</sup> Sykes y Elmore (1989:78), en coherencia con un planteamiento organizativo de los cambios, afirman:

*"En lugar de concentrarnos en cómo la gente actúa en papeles ya dados en una organización, la investigación debe dirigirse a crear los roles y estructuras que apoyen y promuevan las prácticas educativas que deseamos".*

como *dadas y objetivas*" (Hernández 1999: 44). Esta posición respecto a la promoción de cambios ha tenido en el ámbito de la orientación educativa un desarrollo específico bajo la fórmula del "*paradigma colaborativo*".

En la actualidad esta posición, sobre todo en su versión más "*gerencialista*" se encuentra en situación de reformulación a raíz del olvido que, en la práctica, se ha producido de su finalidad esencial (la mejora del aprendizaje) y del hecho que una reestructuración organizativa de colaboración puede ser necesaria, pero no suficiente, para asegurar un compromiso de carácter ético y transformador que debe incorporar todo cambio. En algunos momentos se ha afirmado que si bien algunas circunstancias del contexto interno de los centros se han podido mejorar con prácticas "*colaborativas gerenciales*", sin embargo modificaciones sustanciales y estables del trabajo en las aulas no han terminado de cristalizar y el compromiso de los profesionales con la transformación de la realidad no ha traspasado el puro funcionalismo (véanse los análisis de Elmore 1993, Escudero 1997 y 2000 y Bolívar 1997a y 2000). Desde la investigación actual sobre los procesos de cambio se aboga más por la experiencia existencial de una tarea y una profesión que por la eficiencia y la productividad, por el aprendizaje colectivo que por el individualismo. Los valores que valen la pena desarrollar con las escuelas, se añade, son los de comunidad, autoconfianza, indagación e implicación intelectual y ética. Estos valores están presente en algunas escuelas comprometidas con un particular movimiento de reestructuración ética. Estas escuelas empiezan a comunicarse unas con otras con la idea de configurar una red que, sin pretender llegar a un modelo fácilmente replicable, quieren aprender unas de otras y aplicar lo aprendido en su propia y única circunstancia (*apud*, Goodman 1995: 24).

En estos momentos está apareciendo *una concepción de innovación educativa* que añade a la reflexión sobre algunos de los logros conseguidos, la importancia del profesorado y de la organización de los centros (entendida como un proceso de construcción conflictiva, Jares 1997) en el desarrollo de un sentido de propiedad de las reformas, *el valor de los contextos sociales, políticos y culturales que envuelven las tareas de las escuelas y la necesaria focalización de las mejoras en la calidad de los aprendizajes*. Se plantea la idea, por tanto, de una *reforma situada o contextualizada* que pretende un cambio circunscrito a las peculiaridades de las situaciones de enseñanza y aprendizaje en escenarios singulares. Un cambio específico en relación con un marco y un tiempo determinado. Se reniega de un patrón fijo de cambio. Éste se define por un proceso de análisis y transformación local que se pliega tanto en la forma como en los propósitos a los distintos escenarios, circunstancias y grupos. Esta posición sobre la promoción de los cambios ofrece modos más lúcidos de capturar la realidad mutable, contextual y densa de la enseñanza y permite el desarrollo de prácticas estrechamente relacionadas con los momentos singulares que se presentan en las aulas (Rodríguez, 1997: 21). Esta lectura tan pegada a

la realidad exige la presencia de agentes de promoción de cambio que, conocedores de esa realidad, fundamenten su tarea en la utilización de los elementos contextuales procedentes, tanto de la realidad interna de las escuelas, como de la realidad cultural y social del entorno cercano. En este sentido los trabajos de López, Sánchez y Murillo (2001) y el análisis sistémico aplicado a las organizaciones educativas de Niklas Luhmann (1996) (1998) son excepcionalmente prometedores.

Se desprende de lo manifestado que el asesoramiento para la mejora de los aprendizajes en los centros, es una cuestión mucho más compleja que una instrumentación "meramente técnica". Tiene más que ver con el análisis de las culturas profesionales presentes en una determinada realidad social, tanto en el entorno de las escuelas como dentro de las mismas. En cada institución cualquier decisión supone una resituación personal -o del grupo en el que cada profesional se siente incorporado- en una escala de poder, de privilegio y servidumbre, etc. que va configurándose. Las posiciones de los profesionales frente al cambio tendrán, por tanto, mucho que ver con las sensaciones de ganancia o pérdida que, en ese momento y en esas circunstancias, las propuestas y acciones de cambio les reporten. La promoción de innovaciones en los centros tiene una serie de vertientes que superando lo "técnico", se adentran en lo cultural y social de cada realidad (Carr y Kemmis, 1988, Goodson, 2000).<sup>7</sup> La situación actual nos muestra lo inadecuado de determinados compromisos con verdades e identidades pretendidamente universales. Al mismo tiempo nos urge en la adopción de responsabilidades con las interpretaciones cotidianas de valores como solidaridad y desarrollo integral inclusivo y, a su vez, en estrecha relación con otras comunidades que participan de las mismas concepciones de valor.

Desde esta óptica, el asesoramiento a los procesos de cambio y mejora de los centros, lleva consigo un componente relacional y social muy importante, incorporando el perfil humano y ético del cambio, reconociéndolo y dándole espacio. Esta nueva opción sobre los procesos de cambio, supone colocar el acento en el *profesorado*, en cómo incorpora las acciones innovadoras a sus rutinas profesionales, en lo que siente, en cómo se sitúa y en cómo percibe que gana o pierde en identidad profesional, en ascendente y claridad en el papel que juega en su organización. Al fin y al cabo satisfacer los propios intereses y disponer de referencias que permitan la vivencia con sentido de su profesión, es lo que le permitirá salir de esa actitud derrotista, demoleadora e inhabilitadora ante cualquier cambio, en la que se encuentra instaurado, en parte, el pensamiento de muchos profesores y profesoras de nuestro país.

<sup>7</sup>En la entrevista que le hace Fernando Hernández a Ivor Goodson, en la Revista *Cuadernos de Pedagogía*, nº 295, este crítico inglés afirma:

*"Siempre he estado más interesado en lo empírico, en las actividades actuales, en la práctica diaria de las personas. Creo que si no entendemos lo que está pasando por las cabezas de los profesores y profesoras acerca de sus prácticas diarias, la teoría no tiene sentido. Tiene que haber una relación constante entre cualquier comprensión teórica sobre lo que está pasando alrededor del mundo, y el hecho de detallar el análisis de lo que los docentes piensan y hacen en sus clases: si no sucede así, la teoría es inútil."* [49]

Con esta preocupación por el compromiso del profesorado con las iniciativas de cambio y de su vivencia como una cuestión personal e importante, se va construyendo una nueva posición ("paradigma discursivo") sobre el apoyo a los procesos de cambio en la que además de algunos procedimientos de trabajo (véase Escudero, 1990a) se incorpora una serie de claves para la "escucha" de lo que acabamos de llamar "el perfil humano de la innovación" y de la interpretación subjetiva de los cambios. La teorización de este perfil nos permitirá avanzar en la reconstrucción de lo que supone el apoyo a los procesos de innovación y cambio educativo.

Disponemos, por tanto, de suficientes núcleos de análisis sobre la historia del *discreto* desarrollo de las posiciones "expertas" y de algunas concreciones "colaborativas" a la hora de promover reformas y cambios en las escuelas. Se descubre y se reconoce la importancia del perfil humano de la innovación y la necesidad de facilitar referencias de identidad profesional y personal. Es necesario, por tanto, una nueva concepción integradora a la vez que superadora de las anteriores. Hoy la investigación sobre la promoción y el apoyo a los cambios en las escuelas centra sus esfuerzos en la creación de "comunidades discursivas" (Rodríguez 1998). Este nuevo paradigma que se está consolidando se preocupa por la creación de espacios de debate profesional en los centros, estrechamente vinculados con las preocupaciones del entorno y con las "vivencias" sentirse consciente de que se está contribuyendo a la mejora de las condiciones de vida, al posicionamiento ético y a la calidad de las relaciones de sus moradores. Los agentes de facilitación de cambios pasan a convertirse, dentro de este paradigma, en vínculos estables de relación con el entorno y en promotores de espacios de reflexión en los que poder encontrar razones éticas al esfuerzo continuo que exige la mejora de las actuaciones profesionales. Desde esta posición se pretende que lo cotidiano, las relaciones "cara a cara" llenen de sentido la tarea de los centros, del profesorado y de los apoyos.

De todo lo expuesto se deduce el interés por vincular los equipos de orientación educativa y psicopedagógica a sectores comunitarios, participando de una concepción de ciudad educadora responsable con todos sus ciudadanos. Cada sector, distrito, barrio, o ciudad deben tomar conciencia de su capacidad educativa adquiriendo un protagonismo fundamental en la formación de su ciudadanía. Los equipos de orientación pueden ser garantes o gestores de esta comunicación entre escuela y barrio, distrito y/o ciudad, a la vez que pueden focalizar su energía y recursos hacia la inclusión social y comunitaria de determinados centros "en crisis" con el fin de que formen parte de esa red de apoyo mutuo y de compromiso de la ciudadanía. La decisión de apoyar el desarrollo de equipos de orientación educativa fuertemente implicados en un determinado sector geográfico y con una mayor implicación en el desarrollo institucional de algunos centros (que por su complejidad requieran de la estabilidad y del tiempo de apoyo necesario) pretende ser coherente con estas nuevas reflexiones y posiciones sobre la creación y el fomento de las "comunidades discursivas".

sivas” que se están planteando, como un camino a construir, desde la investigación sobre el cambio educativo. Se pretende conjugar el aumento de la dedicación de tiempo y la mayor estabilidad de la tarea orientadora en centros singulares con la referencia geográfica y educativa en un sector comunitario que posibilite y genere identidad profesional. En definitiva promover la configuración de sectores educativos que ofrezcan cobertura a las actuaciones en centros en algunos de ellos con un aumento significativo en la dedicación de los profesionales de los equipos de orientación educativa.

### 3. Un planteamiento marco de la orientación educativa y psicopedagógica

Después de la fundamentación realizada es el momento de presentar un planteamiento marco de la red de orientación educativa y psicopedagógica que atiende a las etapas de educación infantil y primaria básicamente, y que se describe a continuación bajo el formato de cuatro niveles de concreción, tres de ellos derivados de la reflexión hasta ahora planteada, y uno más, el cuarto, ilustrativo de actuaciones ya puestas en marcha, en un claro ejemplo de plasmación, “durante” el proceso de revisión y reformulación llevado a efecto, de *medidas* necesarias para la adecuada revitalización del sistema de apoyo objeto de análisis.

#### 3.1. CLAVES CONCEPTUALES DEL MODELO DE ACTUACIÓN, “LA IDEA DE LA QUE SE PARTE”

De lo expresado hasta el momento, parece necesario contar con una serie de *ideas-eje* sobre las que asentar las bases organizativas de la red de equipos de orientación educativa y psicopedagógica. Un conjunto de *claves* de carácter conceptual y esquemático que han de permitir una construcción sólida y su concreción en principios rectores de planificación y desarrollo:

1. La orientación educativa entendida como un modelo de actuación “con” el sector y sus agentes sociales y educativos de generación de entornos discursivos.
2. La orientación educativa entendida desde un enfoque globalizador, coherente e integrado que evite la fragmentación de procesos y actuaciones.
3. La consideración del entorno social y educativo en el que se ubica como un organismo vivo que crece desde su propio impulso hacia su autodesarrollo.
4. La aceptación del principio de que el progreso surge “desde dentro”.



5. La conceptualización de un apoyo externo de carácter humano, empático, que guíe, facilite y realce el aprendizaje del entorno y de las organizaciones y que estimule su crecimiento en lugar de detenerlo o anularlo.
6. Los procesos de asesoramiento y orientación educativa han de germinar en contextos relacionales facilitadores de procesos, espacios y discursos de mediación entre el conocimiento sistemático disponible y al amparo de la participación, la negociación y la construcción compartida del progreso.
7. La orientación educativa ha de edificar su diseño y desarrollo sobre la naturaleza y construcción del conocimiento educativo, en torno a los centros como organizaciones, el currículum y sus dimensiones, junto a los profesores, sus valores y su conocimiento, en el entorno social y cultural en que se ubica.
8. El asesoramiento educativo no puede concebirse como un sistema neutral en sus percepciones, creencias y acciones. Dependiendo de su definición y del tipo de relaciones y prácticas que configura, apostará por valores como la jerarquización y la diferenciación, la influencia desigual y el poder jerárquico, por el contrario, por opciones basadas en la colaboración, la participación, la solidaridad, la influencia recíproca y el desarrollo de la autonomía de “los otros”.
9. El desarrollo de la acción orientativa y de apoyo estará estrechamente vinculada con las preocupaciones del entorno y con las vivencias sobre el grado de contribución a la mejora de las condiciones de vida, el posicionamiento ético y la calidad de las relaciones de sus moradores.
10. La vinculación de la orientación psicopedagógica a sectores comunitarios, participando de una concepción de “ciudad educadora” responsable y coherente con todos sus ciudadanos.

### **3.2. PRINCIPIOS DE DESARROLLO. “LOS EJES RECTORES DE LA PLANIFICACIÓN”**

La argumentación expuesta hasta ahora nos obliga a fijar una serie de *principios de desarrollo* de la red de orientación educativa, de modo que permitan guiar ese camino de asentamiento tanto en las comunidades de barrio y en las educativas de los centros como en la implicación mayor con aquellos centros y/o realidades sociales que lo necesiten:

1. *Disponibilidad*. Fácil accesibilidad del recurso.
2. *Corresponsabilidad*. El compromiso pactado entre las partes y su seguimiento, como instrumento de trabajo asesor.



3. *Versatilidad y apertura del sistema.* Flexibilidad y acomodación a las necesidades del Sistema.
4. *Equilibrio.* La atención de orientación educativa atenderá a un equilibrio entre el trabajo de apoyo individualizado, el institucional (centro educativo) y el sectorial.
5. *Seguridad.* El apoyo profesional entre iguales dentro del mismo equipo de sector deberá permitir el mantenimiento de las referencias profesionales para una mejor actuación asesora.
6. *Multiprofesionalidad y especificidad.* El desarrollo de las tareas de apoyo deberá asentarse en razón a la competencia y cualificación profesional específica, a la estructura singular de los centros educativos, la singularidad de las etapas educativas y de algunas necesidades del alumnado.

Hablar de la *disponibilidad* del recurso de orientación educativa hace referencia a la facilidad con que las instituciones educativas deberían poder recurrir, en un determinado momento, a un recurso cualificado para confrontar opciones de decisión y valorar la repercusión educativa de las mismas. El profesional de la orientación puede mostrar su utilidad al aportar, en momentos singulares, criterios que conduzcan a actuaciones reflexionadas de manera colectiva, evitando la precipitación y la puesta en marcha de respuestas "estereotipadas".

La *corresponsabilidad* pretende ilustrar la sensación que debe tener el centro y el profesorado respecto del profesional de orientación educativa, de que el éxito o fracaso de los objetivos de la institución educativa corresponden por igual a ambos recursos (docentes y de orientación) y estando los dos en el mismo empeño. El derecho a aprender del alumnado es un reto de igual responsabilidad para ambos. Se entiende que el éxito o fracaso de una actuación de apoyo depende, entre otros factores, del compromiso de las partes y en el caso que nos ocupa del recurso de orientación y de los profesionales de los centros. Ha de entenderse que el desarrollo de un trabajo en colaboración debe ser objeto de un acuerdo explícito que permita su más amplio desarrollo.

La *versatilidad y la apertura del sistema de apoyo.* La estructura organizativa de los equipos de orientación se considerará un esquema básico desde el que adaptarse, con soltura y agilidad, a las peculiaridades, modificaciones y necesidades del propio Sistema y a los emergentes sociales y culturales que conforman sus contenidos y estructuras básicas.

El apoyo especializado de orientación educativa debe procurar un *equilibrio* entre el trabajo preventivo y la actuación directa (con el sector de influencia, con la institu-

ción educativa, con el profesorado, con el alumnado en grupo o individualmente, con la familias, etc). Se necesitan establecer distintos lugares desde los que ejercer la tarea de apoyo a los centros, bien desde el equipo de sector o desde un centro educativo.

Al igual que en cualquier planteamiento de innovación, mejora y cualificación profesional se insiste en la necesidad del apoyo y aprendizaje entre iguales para la mejora de tarea profesional. La mejora de los profesionales de la orientación deberá incorporar esos espacios de colaboración y de referencia grupal que permitan generar la *seguridad* necesaria para aquellos elementos de identidad profesional.

Considerando los principios definidos anteriormente, que pueden suponer el marco común de la tarea de orientación, cabe referirse a la necesidad de un determinado nivel de *multiprofesionalidad y especificidad* que permita a los equipos y a sus profesionales el desarrollo de formatos organizativos y la competencia y capacitación adecuadas para responder a la singularidad que se plantea en función de las necesidades planteadas por las comunidades educativas en su conjunto, por la edad y otras características del alumnado (educación infantil, educación primaria, educación especial) y por los propios centros (específicos de educación infantil, colegios de infantil y primaria y centros de educación especial).

### 3.3. LÍNEAS DE DESARROLLO. “LAS LÍNEAS MAESTRAS DESDE LAS QUE CONSTRUIR”, “HACIA DONDE MIRAR”

Hacia dónde mirar, sobre qué contenidos trabajar, cuáles son las *líneas maestras* desde las que edificar un marco coherente, ágil y operativo. Líneas o senderos de desarrollo desde los que perfilar las acciones y medidas concretas para la construcción estable de una red de apoyo educativo y asesoramiento psicopedagógico con vocación de futuro, sectorial, comunitaria y centrada en el centro educativo como escenario para la mejora integral de nuestro entorno próximo.

#### 3.3.1. “Dignificación” jurídica y administrativa

La estabilidad y efectividad de la red de orientación educativa ha de ubicarse al amparo de la concreción y desarrollo de disposiciones normativas que garanticen su relevancia y pertinencia en el Sistema. La significatividad de la tarea *orientadora* precisa de la revisión minuciosa de su actual marco reglamentario, en evidente consonancia con los procesos de “reconceptualización” que vienen estableciéndose en las diferentes dimensiones y ámbitos que configuran el “despliegue” educativo reglado. Se trata, pues, de generar y afianzar un “espacio” digno y claro desde el que “orientarse” a la hora de afrontar de manera eficaz su labor dentro en el complejo

Sistema educativo actual. Un “lugar” en el que ubicar de manera sustantiva sus prioridades, sus tareas y responsabilidades, sus “márgenes” de intervención, una definición sin ambigüedades de su *status*, relevancia y *valor* en el Sistema.

### 3.3.2. La “reconstrucción” del sector como espacio integral para el cambio y la mejora educativa

La eficacia de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica pasa por vincular su marco de intervención a los sectores comunitarios de referencia, participando de una concepción de ciudad educadora responsable con todos sus ciudadanos. Los equipos de orientación educativa han de garantizar la necesaria comunicación entre escuela y barrio, distrito y/o localidad, a la vez que canalizar su energía y recursos hacia la inclusión social y comunitaria de determinados centros “en crisis” con el fin de que formen parte de una deseable red de apoyo mutuo y de “compromiso” social y comunitario. El modelo de orientación y asesoramiento educativo no sólo debe justificar los fundamentos en los que se basa para ser más eficaz en relación con la mejora de la escuela y de la educación. Debe, asimismo, hacer explícitas las coordenadas sociales, éticas e ideológicas que guían sus prácticas, cuáles son sus contenidos, cuáles sus valores. Una relación de asesoramiento no puede definirse exclusivamente en relación con los parámetros específicos del sistema escolar, escuelas, profesores y alumnos. Debe hacerlo también con la estructura social de la que unas y otros forman parte y a las que, de uno u otro modo, sirven. No podemos concebir ni entender la escuela como una institución ajena al entorno. Sólo desde la generación de prácticas que imbriquen y reconstituyan el valor social y comunitario de la actuación de apoyo y asesoramiento educativos podremos situar adecuadamente el “norte” de un modelo de red de orientación educativa a la altura de las necesidades actuales y venideras.

### 3.3.3. Especialización

La red de orientación educativa y psicopedagógica alcanza su más notable significación desde la diferenciación y especialización en las diferentes etapas y modalidades educativas. Desde esta óptica, pueden considerarse tres **grandes ámbitos estructurales** diferentes en las tareas de asesoramiento y apoyo:

- a. *Los centros de educación especial* requieren un tratamiento singular que permita dar una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales de su alumnado por:
  - La propia complejidad del centro. Además de la propia actividad docente, la actividad de profesionales del ámbito habilitador y del adaptativo ocupacio-

nal, cuya intervención es imprescindible para la acción educativa, se desarrolla dentro del horario lectivo y debe estar impregnada de una función educativa. Esta complejidad implica estructuras y modelos de coordinación peculiares en los que el orientador del centro debe estar implicado.

- Las necesidades del alumnado son tales que hace precisa una planificación de la acción educativa individualizada en todos los casos, implicando para los profesionales un esfuerzo constante en la actualización de metodologías y estrategias de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que en algunos casos requieren un alto nivel de especialización.
- Las capacidades de inserción social de este alumnado suponen un eje de trabajo relevante en el centro específico, que deberá desarrollar acciones de apertura y colaboración con las distintas instituciones del entorno.
- La atención y el asesoramiento a familias requiere de un planteamiento especializado, por ser más difícil su participación en la educación de sus hijos y que tienen más dificultades para la incorporación de éstos a los distintos servicios, que se ofrecen a los ciudadanos a lo largo de la vida.

Todo esto exige la presencia a tiempo completo del orientador u orientadora en el Centro de Educación Especial.

b. *La etapa de educación infantil.* Las razones que han conducido a diferenciar el tramo de edad 0-6/6-12, configurando dos etapas claramente diferenciadas en el sistema educativo, alcanzan también a la diferenciación en la programación del asesoramiento psicopedagógico en cada una de ellas. Como aspectos más relevantes en este sentido, podemos considerar:

- La sucesiva puesta en marcha de capacidades en función del desarrollo evolutivo, que permite, con la oportuna planificación de la observación y seguimiento de los grupos de alumnos, detectar posibles dificultades desde las primeras manifestaciones.
- La aparición en el momento del nacimiento y en los primeros años de vida, de la mayor parte de alteraciones de carácter permanente que van a condicionar necesidades educativas especiales.
- La necesidad de una intervención muy cercana con las familias, que con carácter general pueden precisar asesoramiento ante cualquier aspecto del desarrollo evolutivo de los niños y especialmente cuando es detectada una alteración de carácter permanente.
- La importancia que para la temprana detección de las necesidades tiene la coordinación con los sistemas públicos de salud, que realizan el seguimiento regular del 100% de esta población, así como con los Servicios Sociales que desarrollan programas específicos de intervención en esta edad.

c. *En la etapa de educación primaria* la orientación debe también dar respuesta a circunstancias específicas de los alumnos y de los centros:

- Contempla una carga significativa en lo relativo a la metodología que permita desarrollar las capacidades puestas en marcha en los primeros años del desarrollo, considerando la gran importancia del aprendizaje de las materias instrumentales.
- La intervención respecto al grupo clase debe prevenir la aparición de conductas disruptivas, problemas de aprendizaje y fracaso escolar, que se presentan en estas edades actuando con el tutor, la familia y el alumnado en el momento que aparecen.
- La actual situación de escolarización del alumnado procedente de minorías étnicas o culturales, en una proporción importante, condiciona aspectos en el funcionamiento general del centro que deben ser abordados desde la orientación.

d. *En razón a la significatividad de determinadas deficiencias:*

- El diagnóstico y atención educativa de las deficiencias motoras, visuales, auditivas, así como los causados por trastornos generalizados del desarrollo, requiere de profesionales con especial cualificación y con un ámbito territorial mayor que posibilite un apoyo singular y especializado al resto de la red de orientación.

Sin agotar las especificidades de los distintos entornos educativos en que se desarrolla la atención educativa del alumnado entre 0 y 12 años, resulta sustantivo señalar la presencia de esta especialización, como paradigma básico, en el modelo organizativo de la red de orientación.

### **3.3.4. Flexibilidad**

La red de orientación educativa ha de responder de manera flexible, abierta y diversificada a los significativos y vertiginosos cambios que vienen sucediéndose en el "corazón" mismo de nuestra sociedad y en la configuración, vida y dinámica de las organizaciones, servicios y centros educativos. El proceso de desarrollo social y comunitario implica la generación de marcos organizativos flexibles y diferenciados que permitan la intervención ajustada al nutrido conjunto de "nuevas" necesidades y preocupaciones sociales emergentes. Hablamos de una red que se "mueva" y despliegue con soltura ante las demandas sociales y educativas planteadas por el entorno, los centros y el propio Sistema. La "rigidez" de determinados patrones o modelos clásicos para la configuración de protocolos de actuación en el marco que nos ocupa bloquearía cualquier medida de respuesta ágil y coherente con las necesidades del Sistema actual. En el discurso conceptual del *modelo* de intervención, "vie-



jos" antagonismos como "clínico" versus "psicopedagógico", "interno" versus "externo", "sistémico" versus "gerencialista" definen, a modo de ejemplo, una realidad superada por la fuerza de los hechos y de la experiencia desarrollada durante más de quince años en el controvertido contexto de la educación reglada, del impulso y mejora de la calidad educativa. Nos adentramos en un marco temporal que, sin desdeñar la existencia de "reglas del juego" claras para todos, goce de la necesaria versatilidad y capacidad de maniobra ante las "tozudas" realidades del momento que nos ha tocado vivir y las "novedades" que están por llegar.

### 3.3.5. El consenso

*El marco conceptual del que se parte* aboga por la colaboración, la participación, la influencia recíproca y el consenso entre agentes como "herramientas" sustantivas desde las que edificar formatos estables y eficaces de intervención. Lejos de profundizar en principios basados en el modelo "experto", el planteamiento base de intervención ha de emanar de la atribución de una mayor participación y protagonismo a los sujetos y grupos pertenecientes a los contextos en los que emergen los "conflictos" y necesidades (objeto de "resolución"), ahondando en el concepto de "influencia recíproca" entre los agentes implicados como condición esencial para que este tipo de contextos relacionales pueda generar y sostener resultados significativos y pertinentes para unos y para otros en los diferentes ámbitos de trabajo (Huberman y Levinson 1984). La idea, desde la que se parte, destaca la necesidad de colaborar en la creación de procesos, condiciones de apropiación y compromiso compartido, en lugar de propiciar la dirección desde el exterior (Mahaffy 1989). En esta línea, se apuesta por el componente relacional y social de los procesos de cambio y mejora diseñados y desarrollados en los centros y en las comunidades educativas de trabajar "con", en lugar de intervenir "sobre" (Lieberman 1986). Se incorpora el perfil humano y ético del cambio y la innovación, reconociéndolo y dándole espacio y tiempo. El "norte" de la "comunidad discursiva", viva, dialogante y reflexiva, a través de la generación de estilos de actuación basados en el consenso, el debate y la influencia recíproca.

## 3.4. ALGUNOS AVANCES

La percepción de *utilidad* de cuantos procesos de reflexión puedan plantearse para el establecimiento de renovadas maneras de concebir y enfocar el contexto organizativo y de planificación de la red de orientación educativa y psicopedagógica debe *asegurarse* desde la plasmación progresiva y permanente en medidas concretas de cuantos aspectos y claves conceptuales aseguran la configuración de las "ideas" generadas. Sólo desde la imbricación en el tiempo (prudente y acompañada)



de ambos contextos, reflexivos y prácticos, se facilitará la construcción transparente y sólida que se pretende generar.

### 3.4.1. Ubicación administrativa

La asunción de competencias plenas en materia educativa por parte de la Administración Regional supuso el desarrollo de profundos procesos de análisis y valoración conducentes a conformar y configurar el marco estructural administrativo que permitiese dar coherencia, agilidad y eficacia a la "maquinaria" de gestión necesaria para el adecuado funcionamiento del Sistema. En este contexto de reflexión organizativa y de planificación, la administración educativa fijó la "ubicación" administrativa de la red de equipos de orientación educativa y psicopedagógica en el Centro Directivo responsable de la organización, planificación y gestión de los centros docentes de enseñanzas de régimen general y especial. Sin perjuicio de las hipotéticas ventajas de otras posibles opciones de dependencia orgánica y/o funcional, esta circunstancia ha permitido tramar, con las adecuadas dosis de coherencia y conjunción estructural, las medidas de valoración inicial, planificación, organización y gestión de la citada red en el marco de los procesos, asimismo, de organización de la red de centros educativos en los que aquella desarrolla sus funciones y contenidos programáticos de apoyo y asesoramiento externo. *Hacer coincidir* administrativamente, mediante la coherencia en propósitos y fines, los procesos de planificación de recursos diferentes pero indisolublemente unidos ha permitido, debe permitir la mejora de los procesos de desarrollo funcional del entramado colaborativo *que les es afín para la consecución de los objetivos sociales y educativos propuestos.*

### 3.4.2. La planificación

Las medidas de planificación y organización de la red de equipos de orientación educativa y psicopedagógica han fundamentado su "proyecto" y contenidos básicos en un profundo estudio de los componentes esenciales de configuración como entramado de recursos de sector y de asesoramiento a los centros educativos de educación infantil, primaria y especial de la región. Una de las características del citado proceso de análisis previo ha sido precisamente su inclusión, como ámbito específico, en el estudio que sobre la Educación Especial en la Comunidad de Madrid fue elaborado por la Dirección General de Centros Docentes durante el curso 2000/2001. En este marco de análisis y valoración de una parte sensible del Sistema, las conclusiones sobre los diferentes ámbitos de análisis planteados han permitido socavar suficientemente la realidad de los equipos de orientación educativa a los efectos de propiciar vías de reconceptualización del modelo de intervención asentado, al amparo siempre de un minucioso análisis de las condiciones de dotación de

efectivos e infraestructuras en los citados servicios. *El objetivo se cifra en situar a los equipos de orientación educativa y psicopedagógica en su justo "papel" dentro de la planificación del Sistema, incluirlo con plena notoriedad en cuantos protocolos de estudio, organización y reformulación puedan desarrollarse en el Sistema en su conjunto. Su "espacio" no puede concentrarse en los "márgenes" de la realidad, sino más bien, en el "corazón".*

El resultado de todo lo anterior queda reflejado en la *Orden 1250/2000, de 25 de abril por la que se establece la sectorización de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (BOCM 9-IV-2000)* y en las circulares de la Dirección General de Centros Docentes relativa al funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica para el curso 2000/01 y 2001/02 y en el resto de aspectos que resaltamos a continuación.

### 3.4.3. La mejora de los recursos personales

Las condiciones de trabajo de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (y sus "resultados" operativos) han estado marcadas por la "puesta en escena" y concreción de determinadas variables programáticas entre las que, sin duda alguna, no puede obviarse la proporción y equilibrio entre tareas asignadas y recursos, parámetro esencial en cualquier protocolo de valoración y revisión de funcionamiento de cualquier elemento de un Sistema. Pues bien, la escasa proporción y equilibrio observados a lo largo de los últimos años entre el volumen de responsabilidades contraídas por los servicios en cuestión y el ajuste de recursos llevado a efecto representa un hecho escasamente cuestionable que, de manera indudable, ha marcado la configuración y el "perfil" de funcionamiento de aquellos en los diferentes ámbitos de intervención planificados. Esta realidad ha puesto en marcha la definición de un buen número de actuaciones por parte de la administración educativa, orientadas todas ellas al incremento de efectivos y profesionales y, consecuentemente, al reequilibrio y mejora de las referidas condiciones de trabajo y desarrollo práctico de las tareas encomendadas. Estas actuaciones pueden resumirse, a modo de síntesis, en las siguientes tablas:

#### Red de Orientación en Educación Infantil, Primaria y Especial

Curso	Apoyos PT/AL	Trabajadores Sociales	Orientadores	Médicos
1999/00	92	82	363	6
2000/01	92	89	386	6
2001/02	100	117	424	6
Incremento	8	35	61	-
<b>TOTAL DE INCREMENTO</b>			104 profesionales	

<b>Red de Orientación en Educación Secundaria</b>
---

Curso	Orientadores
1999/00	246
2000/01	287
2001/02	318
<i>TOTAL DE INCREMENTO</i>	72 orientadores

### 3.4.4. La mejora de las infraestructuras

Las infraestructuras de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica han de ser consideradas de manera integral como un recurso básico desde el que asentar prácticas de calidad para el Sistema. Desde este planteamiento, ha de huirse de formatos de tratamiento que observan en este conjunto de necesidades la configuración de los "restos" a los que no siempre puede "llegar". Partiendo de la recogida de información sobre las condiciones estructurales de las distintas sedes de los equipos, y de las dificultades que, por su ubicación, falta de seguridad, deterioro y otras circunstancias se reflejan en la tarea, sin perjuicio de las actuaciones de mejora ya efectuadas, se está procediendo a definir y protocolizar las actuaciones que permitan la concreción de medidas de dignificación de las infraestructuras y recursos materiales de los equipos, así como de la dotación básica precisa para los casos de ampliación de profesionales y creación de nuevos equipos de orientación, a los efectos de que se gestione con la calidad y agilidad conveniente y según los procedimientos utilizados con el resto de los servicios educativos. Asimismo, se ha procedido a revisar los módulos económicos que permiten el funcionamiento del Servicio, incrementando y ajustando sus cuantías a las necesidades actuales derivadas del desarrollo de las funciones que le son encomendadas.

### 3.4.5. Organización y coordinación con los Servicios de zona

La dimensión funcional del sector representa una prioridad en el actual marco de configuración de la red de equipos de orientación educativa y psicopedagógica. Lejos de suponer un contexto de desarrollo marginal y, en todo caso, suplementario, el entorno socioeducativo en que se ubican los equipos se "despliega" como el caldo de cultivo, el soporte en el que asentar sus funciones, responsabilidades y tareas. En este marco, la generación de protocolos serios, estables y prácticos de colaboración con "los otros" servicios de la zona o sector alcanza una notoriedad básica en los formatos de organización y planificación. A continuación se reproducen, a modo ilustrativo, las consideraciones planteadas al respecto en las instrucciones de funcionamiento de la red para el curso escolar 2001/02.

**Concreciones al desarrollo de las funciones en relación con el sector. (Circular de la Dirección General de Centros Docentes relativa al funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica para el curso 2001/02)**

“Los Equipos actuarán en colaboración y coordinación con otras instancias en el marco de una perspectiva sectorial que trascienda a los Centros concretos y en el que se facilite la adopción de criterios homogéneos y la conjunción de esfuerzos con otros servicios del sector. Los Equipos mantendrán reuniones con otras instancias del sector (departamentos de Orientación de los IES y Centros de Educación de Personas Adultas, Servicios de Inspección Educativa, Centros de Apoyo al Profesorado, Servicios Sociales, Servicios de Salud, etc.) para la información sobre las actuaciones que desarrollan en los Centros en orden a la mejora de los elementos curriculares y organizativos, fundamentalmente los referidos a los distintos aspectos de atención a la diversidad y con la finalidad de respaldar y coordinar sus actuaciones y las del resto de instancias con incidencia en los Centros, contribuyendo a conformar un sector educativo como referencia y cobertura estable para Centros y servicios.

**a. Servicio de Inspección Educativa.** Los Equipos mantendrán los contactos y reuniones propuestos por el Servicio de Inspección Educativa, tanto en el marco del desarrollo de los procesos de orientación y propuesta de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, como en el contexto de concreción de propuestas de actuación en los Centros educativos en que se estime especialmente conveniente la colaboración y el apoyo de los Servicios de Inspección Educativa. Esta coordinación, tendrá como referencia la planificación anual del Equipo, será en la medida de lo posible sistemática y estará dirigida a promover líneas de actuación consensuadas y complementarias. La colaboración con los Servicios de Inspección Educativa adquiere gran importancia en el caso de los Centros considerados de “actuación intensiva”, tanto en los momentos iniciales en que se priorizan las necesidades, estrategias y compromisos, como en el desarrollo de planes y actuaciones y sucesivos momentos de evaluación que se establezcan.

**b. Centros de Apoyo al Profesorado.** La finalidad de la coordinación será concretar la colaboración, fijando actuaciones conjuntas para la estimación de las necesidades de formación y la complementariedad en el trabajo de desarrollo profesional del profesorado, en estrecha colaboración con el Servicio de Inspección Educativa y el Servicio de la Unidad de Programas Educativos.

**c. Comisiones de escolarización para la admisión de alumnos en Centros sostenidos con fondos públicos.** Las Instrucciones de 9 de marzo de 2001 de la Dirección General de Centros Docentes establecen el funcionamiento de las Comisiones de Escolarización que han de garantizar la igualdad de oportunidades en relación al derecho a la educación de la población escolar de la Comunidad de Madrid. En ellas se regula el procedimiento que permite la distribución equitativa, en los Centros sostenidos con fondos públicos, del alumnado con necesidades educativas especiales aso-

ciadas tanto a condiciones personales de discapacidad, como a situaciones de desventaja social y cultural. Entre los miembros de dichas comisiones figura un Director de uno de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica del correspondiente sector; o persona en quien delegue y un Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad. Esta presencia debe permitir mejorar las medidas para la escolarización del alumnado con necesidades de compensación educativa, colaborando en la determinación de criterios que permitan anticipar los alumnos y alumnas que van a necesitar dichas medidas. En aquellos sectores de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en que existan varias comisiones, el Director delegará esta tarea en el Orientador que intervenga en Centros asignados a la misma, de forma que se procure la asistencia de uno de estos profesionales a cada una de las comisiones, utilizando el día de sector. Los días de la semana dedicados a la intervención en Centros se ajustarán de forma que dicha participación sea posible. Igualmente el Director podrá distribuir la actuación en las distintas comisiones contando con el total de profesores técnicos de servicios a la comunidad del Equipo. Para abordar esta tarea con eficacia y coherencia en el sector, se estima necesario el desarrollo de debates internos en el Equipo que permita conocer las características de los Centros del sector; así como analizar y consensuar sus actuaciones en cuanto al alumnado con necesidades de compensación educativa en distintos niveles y ámbitos, en relación a objetivos, procedimientos y perfiles profesionales del Equipo que deben tener un papel destacado.

**d. Evaluación Psicopedagógica, Dictamen y Propuesta de Escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales.** - Los Equipos de Atención Temprana atenderán a los niños y niñas escolarizados en los Centros en los que intervienen; a los menores de seis años (que cumplan cinco en el año natural) no escolarizados con domicilio en su sector, o escolarizados en Centros, privados o concertados, de éste que no cuenten con la intervención del Equipo de Orientación Educativa correspondiente. - Los Equipos Generales atenderán a los niños y niñas escolarizados, en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, en Centros atendidos por éstos, tanto de forma preferente como no preferente y a los alumnos escolarizados en Centros privados, no incluidos en el párrafo anterior. - En aquellos casos en que la valoración de niños menores de seis años ofrezca especiales dificultades, se podrá requerir la colaboración del Equipo de Atención Temprana de la zona en los mismos términos establecidos para los Equipos Específicos.

**e. Coordinación con otros Equipos (Atención Temprana, Específicos y Generales)** Los Equipos Generales y de Atención Temprana desarrollarán la coordinación necesaria para garantizar la adecuada escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en lo relativo al centro al que se orienta y al proceso de adaptación al mismo, así como para planificar actuaciones conjuntas que mejoren la respuesta educativa a los alumnos de educación infantil en los Centros del sector. Los Equipos Generales y de Atención Temprana desarrollarán



la coordinación con los Equipos Específicos, solicitando su colaboración a los Servicios de Unidad de Programas Educativos de la Dirección de Área Territorial correspondiente, a través de la ficha de derivación (Anexo 1) y participando en la evaluación psicopedagógica, devolución y orientaciones al centro y a las familias de aquellos casos que así se estimen por los citados Servicios. La coordinación con los Equipos Generales y de Atención Temprana de otros sectores se llevará a cabo a través del Servicio de Unidad de Programas Educativos, para el trasvase de información del alumnado que cambie la ubicación de su escolarización. Igualmente se podrán establecer reuniones de carácter técnico para el intercambio de experiencias, elaboración de programas y materiales, con la aprobación y en los términos que se establezcan desde el correspondiente Servicio de la Unidad de Programas Educativos.

**f. Coordinación con los Orientadores en Colegios Públicos de Educación Infantil/Primaria y Especial.** En los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria con Programa de Orientación y en los Centros Públicos de Educación Especial que dispongan de Orientador, la función orientadora la realizará el profesional responsable de este programa, que, salvando las singularidades que establece la normativa vigente, asumirá las funciones de apoyo especializado al centro, con el mismo contenido que las atribuidas a los Equipos. No obstante, el Equipo General se coordinará con estos Orientadores para la entrega del informe de evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidades educativas especiales que inicie su escolarización en el centro y en todas aquellas ocasiones que se requiera su asesoramiento ante problemas o dificultades específicas.

**g. Coordinación con los Departamentos de Orientación en Institutos de Educación Secundaria y en Centros de Educación de Personas Adultas.** Los Equipos Generales entregarán a los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria, en la primera quincena de septiembre y/o última quincena de junio, el informe psicopedagógico actualizado del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad, sobredotación o en situación de desventaja sociocultural que vayan a continuar su escolarización en los mismos, informando de todos aquellos aspectos que puedan favorecer la integración de este alumnado, así como de cualquier otro con especiales necesidades educativas.

**h. Elaboración y difusión de materiales que sean de utilidad para el profesorado.** Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica impulsarán, en colaboración con los Centros de Apoyo al Profesorado, redes sectoriales de desarrollo profesional que servirán de marco para la elaboración y difusión de materiales y experiencias compartidas entre Centros del sector (Educación Especial, Infantil, Primaria, Secundaria, Educación de Personas Adultas, etc.). Dicha colaboración estará acompañada de programas de actuación conjunta y será objeto de seguimiento y evaluación entre las partes. Las Direcciones del Área Territorial, a través de los Servicios de la Unidad de Programas Educativos, podrán asignar prioridades y otras concreciones, tanto en la actuación de apoyo es-



pecializado a los Centros como en el sector que, debido a situaciones excepcionales, puedan surgir dentro de la Comunidad Educativa. **i. Coordinación con otros Servicios de la Zona.** La coordinación de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica con los distintos servicios del sector responderá a la necesidad de propiciar la igualdad de oportunidades para el desarrollo personal y social de todos los menores, desde una perspectiva preventiva y compensadora. El ámbito educativo tiene una responsabilidad singular en esta tarea que precisa ser abordada en colaboración con el conjunto de servicios que inciden en la población.

El Equipo de Orientación Educativa, como Equipo de sector, promoverá, en la medida de sus posibilidades, el desarrollo de programas de incidencia comunitaria que faciliten la apertura del centro al entorno así como la repercusión en el alumnado de las iniciativas que se desarrollen en el sector y la participación de los Centros en las acciones, que con esta finalidad, se impulsen por los distintos agentes del tejido social.

La coordinación con la Administración Local se desarrollará no sólo con los servicios sociales y educativos sino también en relación con los servicios culturales, deportivos y recreativos que pone al servicio de la población.

La planificación que los Equipos hagan de la actuación en el sector procurará agilizar los procesos de coordinación garantizando el derecho a la confidencialidad.

Igualmente, se procurará alcanzar acuerdos que permitan transferir información de unos servicios públicos a otros, sin perjuicio de la confidencialidad que, en su caso, deba respetarse, a fin de facilitar a las familias los trámites con distintas entidades.

En la coordinación con otros Servicios, planteada con el fin de tomar decisiones relevantes para la trayectoria educativa y vital del alumnado, participarán los profesionales del Equipo directamente implicados en el estudio del caso.

### **Servicios Sanitarios**

La comunicación y coordinación entre servicios sanitarios y escolares debe propiciar la mejora en la atención educativa al alumnado con problemas de salud así como la colaboración en la determinación de condiciones personales que ocasionan necesidades educativas especiales y el intercambio de información sobre la evolución clínica, educativa y social de este alumnado.

En todo caso, se procurará la transmisión a las familias de información complementaria, y no contradictoria, desde los distintos servicios, estableciendo la relación con éstos en base al reconocimiento y respeto profesional.

La coordinación con los distintos servicios de salud concretará los objetivos, canales y criterios de coordinación que supongan el marco de colaboración para abordar situaciones concretas y se atenderá a las siguientes consideraciones:

- Siempre que se solicite la intervención de un facultativo para diagnóstico o revisión se hará llegar, a través de la familia, informe sobre las circunstancias que motivan la petición y los datos que a través de distintos procedimientos, como la observación o las pruebas aplicadas, se dispongan del niño y puedan facilitar la tarea de dicho profesional.
- Cuando el alumnado se halle en tratamiento en Centros de Salud Mental, es imprescindible mantener intercambios con los profesionales responsables del mismo, que aclaren y orienten especialmente la respuesta que debe darse en el centro a las situaciones problemáticas que pudiera plantear el alumno, la intervención con la familia o el estudio de diferentes posibilidades de atención, tanto escolar como de salud mental.
- El trabajo con los Centros de Atención Primaria, procurará la determinación de las necesidades del alumnado con problemas de salud en la escuela. Se abordarán aspectos como las precauciones que deben tomarse en el entorno educativo, el riesgo de que se produzcan incidencias sanitarias, las actuaciones que, ante posibles emergencias, se deben adoptar en el centro docente hasta que se produzca la atención sanitaria. Dicha información es imprescindible a fin de conocer y proveer adecuadamente las medidas necesarias para la escolarización.
- La coordinación con los Servicios Hospitalarios se estima imprescindible cuando se precisa la valoración médica especializada para la determinación de algunas alteraciones biológicas que determinan necesidades educativas especiales.
- Los Equipos de Atención Temprana recogerán en su planificación la coordinación con los Servicios Hospitalarios (neonatología, neuropediatría, etc.), de los hospitales públicos de referencia de su sector, favoreciendo la derivación, especialmente en los casos en que la familia tenga dificultades para la atención del niño, y estableciendo canales de coordinación que faciliten el intercambio fluido de información así como la colaboración profesional.

### **Servicios Sociales**

La coordinación con los Servicios Sociales contemplará la continuidad en las tareas que ya se vienen desarrollando, tales como la asistencia a comisiones sectoriales que promueven actuaciones en favor de la infancia y adolescencia (especialmente los Consejos creados en base a la Ley 18/1999, BOCM 19 de mayo) y que impulsan actuaciones en relación a los menores en situación de riesgo social, así como la colaboración en el desarrollo de determinados programas como los de control del absentismo (en el marco de los vigentes Convenios entre la Comunidad de Madrid y los Ayuntamientos). Se desarrollarán igualmente acciones encaminadas a favorecer la inserción social del alumnado mejorando la repercusión de las actuaciones de estos Servicios en los escolares y en los Centros.

*Considerando el aumento de población extranjera, cobran singular relevancia las actuaciones encaminadas a favorecer la implicación de los servicios sociales en la atención de los factores sociales asociados a las dificultades que se detectan en los Centros.*

*En este sentido se establecerán líneas de coordinación con servicios del sector y asociaciones de acogida de inmigrantes, que concreten procedimientos conjuntos a fin de:*

- Facilitar a las familias información general sobre el sistema educativo, proceso de escolarización, características de los Centros del sector, becas, ayudas y de toda aquella otra que pueda favorecer la escolarización.*
- Conocer la previsión de plazas escolares de familias inmigrantes para facilitar la detección previa de las posibles necesidades de compensación educativa.*
- Orientar a las familias en los aspectos relativos a la escolarización.*

### **Centros de tratamiento, rehabilitación y atención temprana**

*Los Equipos deberán promover la coordinación con los Servicios que desarrollan programas continuados de intervención con los niños y sus familias, tales como los Centros de Atención Temprana en la etapa de educación infantil, recogiendo en los planes de actuación objetivos y estrategias que permitan definir criterios y contenidos básicos de decisión compartida que sirvan de base para la posterior coordinación referida a niños concretos.*

*La Orden 29/2001 de la Consejería de Servicios Sociales, reguladora de las bases de la convocatoria de subvenciones a entidades privadas sin fin de lucro, para el mantenimiento de Centros y Servicios de atención a menores con discapacidad, así como los conciertos suscritos por el Instituto Madrileño del Menor y la Familia, con algunas de estas entidades, amparan el derecho a la atención de niños entre los 0 y 6 años que no tengan el Certificado de Minusvalía cuando el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica así lo determine. En esta circunstancia, así como para solicitar información de los servicios sanitarios, se utilizará el protocolo de coordinación entre Centros de atención a la infancia”.*

### **3.4.6. Intervención en centros de actuación intensiva**

La intervención en los centros educativos debe “observarse” desde ópticas de interpretación y planificación que permitan el desarrollo de organizaciones y prácticas diversificadas y flexibles en función de las características de aquellos y de la complejidad y naturaleza de sus necesidades más significativas y sustantivas. La reali-

dad social actual y el modo en que se comporta la orientación de la demanda de puestos escolares en la actualidad aconseja la formulación de principios que permitan el establecimiento de formatos de intervención singulares, en función de la complejidad de los objetivos a abordar y desarrollar en colaboración con los centros. Así las cosas, la administración educativa contempla la determinación de centros de actuación intensiva como medida para la singularización de determinados contextos escolares que, en función de sus características (a modo de ejemplo, centros de tres o más líneas que por el número y características del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, y por el número -superior a 50- de alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales y culturales desfavorecidas) precisen de formatos de intervención concordantes con el conjunto de necesidades emergentes.

En este contexto se definen la concreción de directrices para la organización y funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica para el curso escolar 2001/02 que a continuación, a modo ilustrativo, se reproducen.

**Concreciones al desarrollo de las funciones en relación con los centros educativos.**  
(Circular de la Dirección General de Centros Docentes relativa al funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica para el curso 2001/02)

**“Centros de actuación intensiva.**

*La generalización de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en la práctica totalidad de los Centros, la concentración en algunos de ellos de alumnado con necesidades de compensación educativa, la percepción de especial complejidad por parte de determinadas comunidades educativas, etc. son realidades que condicionan el funcionamiento de los Centros y hacen difícil la puesta en marcha de procesos de mejora sin la participación e implicación de los profesionales del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Las referidas notas identificativas de la complejidad del desarrollo habitual de las tareas docentes en algunos Centros educativos determinan la necesidad de poner en marcha nuevos formatos de apoyo que, sin perjuicio de los ajustes y modificaciones que definitivamente se estimen pertinentes, quedan regulados en esta Circular con la denominación de actuación intensiva. Esta modalidad llevará consigo un mayor tiempo de dedicación del Equipo de Orientación Educativa, y el compromiso del Equipo educativo del centro en relación al desarrollo de un proyecto concreto de mejora. El citado proyecto de mejora contemplará un trabajo presencial intensivo (cuatro jornadas y un cómputo de 22,5 horas) de uno de los profesores de la especialidad de Psicología y Pedagogía y una dedicación singular (7,5 horas semanales) por parte del Profesor de la especialidad de Servicios a la Comunidad. Requerirá, además, una serie de compromisos de corresponsabilidad*

*por parte del Equipo Directivo, equipos de ciclo y claustro, así como el establecimiento de criterios y momentos de evaluación a realizar por los respectivos Servicios de Inspección Educativa, Unidad de Programas Educativos, Equipos y por los Centros implicados, quedando reflejados en el documento que figura como Anexo VII. Esta modalidad de actuación intensiva deberá acordarse con los Centros a lo largo del mes de septiembre, pudiéndose contemplar una distinta distribución horaria de la especificada, para el caso del profesorado de la especialidad de Psicología y Pedagogía, siempre que quede expresamente justificada y así lo apruebe la Jefatura de Servicio de la Unidad de Programas Educativos. El tiempo de necesario dedicación al trabajo personal de preparación y estudio, así como las gestiones en el sector y los procesos de coordinación con profesionales de servicios del mismo que se precisen para la correcta atención del alumnado del centro, se incluirán en el horario de presencia del Orientador en el centro y aparecerán especificados en la planificación de su trabajo. El Orientador que ejerza su tarea de manera intensiva en un solo centro mantendrá, a todos los efectos administrativos, la dependencia de su Equipo y no participará, salvo en situaciones de carácter excepcional, en la atención de Centros no preferentes, en la evaluación de niños y niñas del sector, en el desarrollo de coordinaciones de tipo institucional, en las Comisiones de Escolarización, interinstitucionales, etc. si bien, deberá estar presente en tareas tales como la coordinación interna del Equipo, intercambio profesional, elaboración de materiales, etc. Los criterios para la determinación de los profesionales que ejercerán sus funciones bajo la modalidad de actuación intensiva en Centros serán los siguientes:*

- Pertenencia u la plantilla, con uno o más años de destino en el Equipo y con previsión de continuidad para el próximo curso.*
- Experiencia en trabajo de apoyo sobre la base de la participación sistemática en las estructuras organizativas de los Centros.*
- Interés profesional en el desarrollo de un trabajo de colaboración de estas características. En este sentido, tendrán prioridad los profesionales que actualmente intervienen en el centro.*

*En el caso de que, siguiendo los criterios anteriores, los Equipos no lleguen a un acuerdo en la determinación de los profesionales, ésta será decidida por la correspondiente Jefatura de Servicio de la Unidad de Programas Educativos. La referida modalidad de actuación intensiva será objeto de seguimiento y evaluación, por parte de la Jefatura de Servicio de la Unidad de Programas Educativos, recabando para ello la colaboración del Servicio de Inspección Educativa. Al finalizar el curso 2001/02, las Direcciones de Área Territorial remitirán un informe valorativo a la Dirección General de Centros Docentes; dicha evaluación podrá contemplar, en su caso, la supresión de la actuación intensiva, en algún centro, antes de la finalización del segundo curso de implantación."*



### 3.4.7. El debate profesional

Planificar y llevar a efecto las líneas de desarrollo esbozadas ha de plantearse en todo caso, en el contexto de un permanente nexo relacional y comunicativo con los profesionales implicados y, por supuesto, con las Unidades Administrativas responsables de su coordinación, soporte técnico y supervisión. Es en este contexto de "escucha" y participación activa en el que se pretende abordar cualquier tarea de ajuste y acomodación de la red de orientación educativa hasta la configuración de un marco estable de intervención en el Sistema.

Esta tarea de análisis conjunto de necesidades y de proyección hacia el futuro se viene llevando a efecto de manera ordinaria en el marco de un proceso de debate diseñado y desarrollado a lo largo de los cursos escolares 2000/01 y 2001/02 y con la participación expresa de las Direcciones de Área Territorial, sus Unidades Administrativas competentes y los profesionales de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Dicho proceso se ha desarrollado hasta el momento en cuatro fases específicas:

- 1ª fase: Desarrollada con los Asesores de los Servicios de Unidades de Programas Educativos de las Direcciones de Área Territorial (enero y febrero 2001).
- 2ª fase: Elaboración del Documento "*Bases para la organización y planificación de la red de orientación educativa y psicopedagógica en educación infantil, primaria y especial de la Comunidad de Madrid*" y remisión para su estudio y valoración a las Direcciones Generales de Promoción Educativa, Ordenación Académica y Recursos Humanos y Direcciones de Área Territorial (marzo 2001).
- 3ª fase: Presentación del citado Documento a los equipos de orientación educativa y psicopedagógica conjuntamente con una "Guía de análisis" elaborada específicamente para el trabajo de reflexión individual y colectiva sobre el referido documento (mayo y junio 2001).
- 4ª fase: Estudio de las aportaciones planteadas y elaboración del Informe de Devolución por parte de la Dirección General de Centros Docentes (septiembre, octubre 2001).

A continuación, se reproducen, a modo ilustrativo, algunas consideraciones planteadas en el "*Informe resumen de devolución*" elaborado por la Dirección General de Centros Docentes a la luz de las aportaciones realizadas por los profesionales al ya citado documento de debate "*Bases para la organización y planificación de la*



*red de orientación educativa y psicopedagógica en educación infantil, primaria y especial de la Comunidad de Madrid*” que fue presentado por la Administración a los equipos de orientadores educativos y psicopedagógica para su validación en noviembre de 2001.

***Informe Resumen de las aportaciones al documento: “Bases para la organización y planificación de la red de orientación educativa de educación Infantil, Primaria y Especial de la Comunidad de Madrid”***

*“Las aportaciones que se han recogido ponen de manifiesto la participación mayoritaria de los equipos de orientación educativa. Sus respuestas han aportado una serie de consideraciones y reflexiones, que denotan un cuidadoso análisis. Se puede apreciar que el colectivo de los profesionales de la orientación ha participado con interés en el debate profesional, incorporándolo como un procedimiento de trabajo habitual, del que es capaz de obtener buenos resultados. Se pone de manifiesto que cada vez existe un mayor consenso en los temas estructurales de la red de orientación (especialización, modalidad de Actuación Intensiva en centros, composición de las plantillas, equipamiento y espacios...). Si bien se plantean algunas matizaciones por parte de los orientadores en centros de educación especial y en colegios de infantil y primaria y por los equipos de atención temprana y específicos. [Estas matizaciones han aparecido señaladas a lo largo del Informe facilitado a todos y cada uno de los profesionales de la orientación educativa]. En términos generales los profesionales de los equipos consideran adecuada la especialización que ofrece la actual estructura de la red orientación (equipos de orientación educativa generales, de atención temprana y específicos) y su coordinación con los orientadores de los centros de educación especial, de infantil y primaria y de educación secundaria. Tal y como se viene produciendo en la actualidad en algunos centros de educación infantil y primaria, se manifiestan de acuerdo con la posibilidad de la actuación conjunta (equipos de atención temprana y generales e incluso orientadores en centros de educación especial) aunque la consideran compleja y creen que requiere, como contrapartida, una estrecha coordinación y acuerdo sobre contenidos, procedimientos y líneas de actuación profesional. Hay un posicionamiento unánime, por parte de los profesionales de la orientación, a favor de la revitalización y reconceptualización de los equipos de orientación educativa como servicios de apoyo externos y de sector. Se insiste -con rotundidad- en la necesidad de mejorar la coordinación con el Servicio de Inspección Educativa, con el Servicio de la Unidad de Programas Educativos, con los Servicios de los Ayuntamientos y con los departamentos de orientación de los IES, señalándose la conveniencia de clarificar tareas y de colaborar en aspectos relativos a las actuaciones en los centros, corresponsabilizándose de manera conjunta de la calidad del sistema. Se apunta la posibilidad*

de tener un único inspector de referencia para cada equipo. Se insiste en fomentar mayor coordinación de las actuaciones entre los equipos generales o de atención temprana y equipos específicos, cuya disponibilidad y continuidad actual se considera insuficiente. En este caso, se plantea la posibilidad de una reestructuración sectorial y geográfica, cuestión que no es compartida por los propios equipos específicos. [De acuerdo con estas consideraciones se ha incorporado en la **Circular de funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica para el curso 2001/02**, una reestructuración de las tareas de sector con la intención de ir fomentando la constitución de una comunidad sólida de barrio, distrito o localidad ... que sirva de cobertura a los centros en la tarea de generar identidades que permitan el desarrollo de proyectos de mejora.] Ante la posibilidad de exigir formación específica y previa a la hora de conformar las plantillas de las distintas tipologías de equipos, los profesionales responden de manera mayoritaria que la especialización se debe producir en el desarrollo del puesto de trabajo por la experiencia y por el ajuste de la formación permanente a las necesidades de la población atendida. Con respecto al desarrollo de la modalidad de Actuación Intensiva en centros en los que se hayan establecido acuerdos de colaboración, la fórmula que aparece en el "Documento de Debate", es valorada como una buena propuesta de partida. Se considera, en términos generales, un buen camino para integrar al orientador en el quehacer cotidiano del centro. Si bien, es necesario cuidar algunos aspectos como la vinculación de los profesionales que desarrollan esta modalidad de actuación al equipo. Se insiste en equilibrar los tiempos de actuación de estos profesionales en los centros con las tareas de actuación conjunta con el equipo. También se plantea la necesidad de avanzar en la clarificación del nivel de implicación del Servicio de Inspección Educativa y del Servicio de la Unidad de Programas Educativos en el desarrollo y el seguimiento de esta nueva modalidad de actuación. Se sugiere ampliar los criterios de determinación de los centros con el fin de incorporar aquéllos que se encuentren insertos en procesos de innovación pedagógica. Se apunta la importancia de la presencia del profesorado técnico de servicios a la comunidad en esta modalidad de trabajo. Para la determinación de la modalidad de Actuación Intensiva, hay coincidencia con los criterios planteados en el "Documento de Debate", señalándose algunas concreciones como: número de alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad (entre 20 y 30) o con atención en compensación educativa (18, 20, 25...), líneas de unidades escolares por centro (3 o más), tasa de fracaso escolar o de absentismo, número de aulas sustitutorias de educación especial, desarrollo de proyectos de innovación y mejora, problemática educativa de la población escolarizada, etc. Se insiste en la necesidad de priorizar centros que manifiesten su deseo y compromiso de participar en esta modalidad de apoyo. Se considera la incorporación de otros elementos referidos al tipo, contenido y grado de implicación en la demanda realizada, la historia de colaboración con el equipo, la valoración favorable de sus

necesidades y de las posibilidades reales para llevar a cabo una Actuación Intensiva, el acuerdo del Servicio de Inspección Educativa, la historia y la actitud institucional ante la atención a la diversidad, la estabilidad del equipo docente y el hecho de ser un centro de nueva creación. Se considera adecuado, tal y como se señala en el "Documento de Debate" que el profesional que desarrolle una Actuación Intensiva disponga de experiencia y se encuentre en una situación administrativa de destino definitivo en el equipo. Se sugiere, en principio, la idoneidad de la persona que está ya interviniendo en el centro.

[Estas consideraciones, una vez analizadas, se han incorporado a la **Circular de funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica para el curso 2001/02**, modificando de manera sustantiva la propuesta previa e integrando lo referido a los criterios de selección de los centros, la designación de los profesionales, la incorporación del profesorado técnico de servicios a la comunidad y la implicación de los Servicios de Inspección Educativa y de las Unidades de Programas Educativos. También se ha decidido abrir las posibilidades de negociar otros formatos de Actuación Intensiva. **Incorporando esta modalidad de actuación se ha pretendido desarrollar una concepción de equipo de sector fuertemente vinculado con la comunidad, en sus aspectos más preventivos. Uno de los contenidos más específicos de esa actuación preventiva en el sector lo constituyen los centros educativos; algunos de ellos, precisamente por ser considerados de especial valor en el sector, pueden requerir del equipo una Actuación Intensiva de mayor implicación durante un tiempo pactado.**]

Refiriéndose a la actual configuración de las plantillas, con carácter general se consideran adecuados los perfiles profesionales existentes, centrándose en los de orientador y profesorado técnico de servicios a la comunidad. Se propone la incorporación de un auxiliar administrativo, al menos a media jornada. Bastantes equipos consideran necesario el perfil del maestro especialista en educación especial/audición y lenguaje, valorando su contribución a las tareas de evaluación, prevención y asesoramiento, además de la intervención directa con el alumnado. En cuanto a la configuración sectorial de los equipos se establece en torno a una serie de criterios que los profesionales consideran básicos como la coincidencia con sectorizaciones de otros servicios públicos, tanto educativos (Servicio de Inspección Educativa y Centros de Apoyo al Profesorado) como sociales, de la salud y preventivos (municipios y distritos, mancomunidades de unidades de servicios sociales, áreas de salud...). Se apuntan, además, otros como la distancia y los medios de comunicación disponibles entre la sede de los equipos y los centros, el número de colegios/escuelas/zonas de casas de niños, el de habitantes, la población escolar y sus características socioculturales, los centros y las situaciones educativas de especial complejidad. Con carácter general se considera que los equipos no deberían exceder de 15 profesionales. Se considera adecuado un número entre 10 y 15 por equipo (7-9 orientadores; 2-4 profesores de servicios a la comunidad; 1-2 maestros audición y lenguaje). Para los equipos gene-

rales se propone la referencia a una población entre 150 y 200 mil habitantes y a un número de centros entre 20 y 30. En otros casos -con menos consenso- se apunta el número de entre 15-20 centros y 12 si es zona rural. Las distancias se estiman de 10 a 20 Km o inferiores a 30 minutos de distancia a la sede. En cuanto a la proporcionalidad entre profesionales y centros las propuestas que se plantean presentan una horquilla de variabilidad, a veces, muy importante. Se habla de una "ratio" de orientador/centro de 1/2-3; de profesorado técnico de servicios a la comunidad de 1/6-9 centros o 1/2-3 orientadores. Los equipos de atención temprana consideran, respecto del maestro de la especialidad de audición y lenguaje, unas "ratios" que varían desde 1/4 escuelas a 1/equip, y respecto al maestro de la especialidad educación especial/pedagogía terapéutica, plantean un "ratio" de 1/2 escuelas infantiles. Algunos profesionales de los equipos de atención temprana plantean la coincidencia de sectores con los equipos generales y una plantilla tipo de 3 orientadores, 3 maestros especialistas en pedagogía terapéutica, 2 maestros especialistas en audición y lenguaje y 2 trabajadores sociales para una población de 165 mil habitantes y/o de 7 escuelas infantiles. Los equipos específicos insisten en mantener como ámbito de actuación toda la región, aunque con profesionales de referencia para cada Dirección de Área Territorial. Se considera aconsejable que el edificio se comparta entre equipos generales, de atención temprana e, incluso, otros servicios educativos como los Centros de Apoyo al Profesorado, al participar de las mismas necesidades generales en cuanto a conserjería, limpieza, seguridad y mantenimiento. En cuanto a materiales, la necesidad más común se refiere al equipamiento informático; se propone que el propio equipo asuma-disponiendo de fondos suficientes- la contratación de servicios de mantenimiento. [En el presupuesto para el año 2002 se ha previsto un incremento del 27% en la asignación de gastos de gestión a los equipos (100.000 ptas. de incremento por equipo y 10.000 ptas. por profesional) de forma que puedan hacerse viables las propuestas presentadas.] En cuanto a las condiciones generales de trabajo, se hace referencia a la situación actual de itinerancia, considerando que la utilización del vehículo propio tendría que recogerse en el perfil del puesto, incluyendo seguro de accidentes y ajustando el pago de kilometraje a la realidad. En algún caso se plantea la necesidad de establecer un complemento por itinerancia. Se habla de regular jurídicamente la estructura de los equipos de orientación educativa (órganos de gobierno, funciones, composición de perfiles profesionales, reglamento de régimen interior, etc.). Propiciar el intercambio profesional, se considera un camino idóneo para la mejora de la actuación de los profesionales de la red de orientación educativa. [Durante el presente curso escolar se propondrán algunas iniciativas al respecto, utilizando las reuniones de coordinación con los Servicios de las Unidades de Programas Educativos.] Hasta aquí las principales líneas de opinión que se han recogido a partir del trabajo de análisis que el colectivo de orientación ha realizado sobre el Documento que se presentó a debate. Tal como se ha apuntado bre-

*vemente en las conclusiones, algunas propuestas ya han sido recogidas e incorporadas a las iniciativas tanto de normativa como de planificación y organización del Servicio de Gestión de Centros Públicos de Educación Infantil, Primaria y Especial. No obstante, existen muchos temas pendientes que se trabajarán de manera conjunta. Después del necesario aumento de las plantillas durante los cursos 2000/01 y 2001/02 (en la red de orientación educativa de educación infantil, primaria y especial se ha producido un incremento de 100 profesionales), es necesario centrar los esfuerzos en la actualización normativa del régimen jurídico de estos servicios educativos, así como, en la mejora de sus condiciones de trabajo y de desarrollo profesional. Las aportaciones recogidas en este Informe constituyen un fondo de enorme riqueza a la hora de abordar dichas mejoras."*

#### **4. A modo de conclusión**

En una sociedad instaurada en la "incertidumbre" plantear un modelo que pretenda ser definitivo para el desarrollo de la orientación educativa nos parece arduo y de espaldas a la realidad. Pensar en construir y reconstruir los modos de llevar a cabo la tarea orientadora nos parece, sin embargo, un avance.

En los últimos tiempos ha sido tanta la aceleración histórica que hemos aprendido a solemnizarla, lo que a veces nos ha impedido distinguir la anécdota de la categoría, lo permanente de lo coyuntural. Todo ello indica que, como la mayoría de los procesos históricos, la globalización es inestable y lleva en su interior las semillas de su propia destrucción. Como pasó en las dos guerra mundiales o en la Gran Depresión.

Parece, por tanto, más legítimo hablar de modos de estructurar los recursos en virtud del desarrollo complejo del sistema educativo, de una manera dialogada y sometido a un continuo análisis, que elaborar un discurso sobre un modelo "de libro" de la orientación educativa. En este caso hemos fundamentado un concepto de *equipo de orientación educativa como un recurso de sector, fuertemente vinculado -en los aspectos más preventivos- con las comunidades educativas, los servicios, los profesionales y los ciudadanos (de los barrios, distritos y localidades) siendo uno de los contenidos más específicos la atención a los centros educativos que en algunos casos, por su complejidad, requieren de la máxima implicación del equipo de orientación, durante un tiempo determinado.*

Esta concepción construida en base al proceso de debate profesional descrito pretende seguir elaborándose de una manera colectiva, contando con los cambios y demandas sociales, así como con el profesorado que se responsabilice del desarrollo especializado de la orientación educativa.



## Bibliografía

- ARENCEBIA, S. & GUARRO, A. (1999): *Mejorar la Escuela Pública*. Gobierno de Canarias: Consejería de Educación y Deportes.
- BACHARACH, S. B. & MUNDELL, B.L. (1993): Organizational Politics in Schools: Micro, macro, and Logics of Action. En: *Educational Administration Quarterly*, vol. 29, number 4, November, 423-452.
- BECK, U. (2000): *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- . (1998a): *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- . (1998b): *¿Qué es la Globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- . (2000): *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- BOLIVAR, A. (2000c): Del aula al centro y retorno: ¿un viaje de ida y vuelta?. En: *Cambios en el asesoramiento y mejora escolar. XII Reunión-Jornadas Grupo ADEME*. Granada (Documento multicopiado).
- . (1997a): Liderazgo, mejora y centros educativos. En: MEDINA, A. y MORENO, J.M. (coord.): *El liderazgo en educación*, Madrid: UNED, 25-46.
- . (1997b): Asesoramiento en los procesos de Formación centrada en la escuela. En: LÓPEZ, J. y MARCELO, C. (ed.): *El asesoramiento en educación*. Madrid: Ariel.
- . (1996). Cultura Escolar y Cambio Curricular. En: *Bordón*, 48 (2), 169-177.
- . (1993c): Referentes conceptuales e ideológicos del DCBE. *VI Encuentro sobre Desarrollo Curricular basado en la Escuela*, Las Palmas de Gran Canaria. (Documento fotocopiado).
- BURKE, J.W. (1982): *Organizational Development*. Boston: Scott Foresman and Co.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988) : *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASTELLS, M. (2000a): *La ciudad de la nueva economía*. (Conferencia pronunciada en el Salón de Ciento del Ayuntamiento de Barcelona, en el acto de clausura del Máster: *La ciudad: Políticas, proyectos y gestión* [www.fbg.ub.es], organizado por la Universidad de Barcelona y dirigido por Jordi Borja, documento electrónico [www.lafactoriaweb.com/articulos/castells12.htm](http://www.lafactoriaweb.com/articulos/castells12.htm)).
- . (2000b): Inauguración del Programa de doctorado sobre la sociedad de la Información y el Conocimiento. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. [[elnorte.iespana.es/el\\_norte/docu/a001.htm](http://elnorte.iespana.es/el_norte/docu/a001.htm)].
- . (1998a), *La Era de la Información* (Vol. I: *La sociedad de Red*, Vol. II: *El poder de la identidad*, Vol. III: *Fin de Milenio*. Madrid: Alianza.
- . (1998b): *El reverdecimiento del yo: el movimiento ecologista*. [[www.aquibaix.com/factoria/articulos/Castells5.htm](http://www.aquibaix.com/factoria/articulos/Castells5.htm)].



- CONNELL, R.W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- DARLING-HAMMOND, L. (1997b): *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco: Jossey-Bass. Traducción de ESCUDERO, J.M. [et al.] (2001): *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel.
- DOMÍNGUEZ, J. (2001): *El profesorado ante la nueva sociedad*. (Inédito).
- ECHEVARRÍA, J. (2001): *Telópolis, Ciudad / consumo / tecnologías comunicacionales*. [www.cholonautas.edu.pe/pdf/TEL%20POLIS.pdf].
- ELLIOT, J. (1986): Mejorar la calidad de la enseñanza mediante la investigación en acción. En: ELLIOT, J. [et al.]: *Investigación/acción en el aula*. Valencia: Generalitat de Valencia, 11-20.
- . (1981): Action research: a framework for self-evaluation in schools. En: *TIQL Working Paper, 1*. Cambridge: Institute of Education.
- ELMORE, R.F. (1993): School decentralizations: Who gains?, Who lose?. En: HANNAWAY, J. & CARNOY, M. (eds.): *Decentralizations and school improvement: Can we fulfil the promise?* San Francisco: Jossey-Bass, 33-54.
- ESCUDERO, J.M. (2000a): *La calidad y Mejora de la Educación: Procesos y Estrategias*. (Inédito).
- . (1997a): Aproximadamente un lustro de formación en centros: balance crítico y constructivo. En: *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros. Libro de Actas*. Linares: CEP, 17-47.
- . (1991a): *Plan experimental de formación y modelo de actuación de equipos psicopedagógicos y responsables del programa de orientación. Material del Curso de Formación*. Madrid: Comunidad de Madrid. (Documento multicopiado).
- . (1991b): El diseño y desarrollo de planes de formación en un contexto de cambio educativo. En: ESCUDERO, J.M. y LÓPEZ, J. (coord.): *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones, 383-417.
- . (1991c): Formación centrada en la escuela. En: LÓPEZ, J. y BERMEJO CAMPOS, B. (coords.): *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID / Universidad de Sevilla, 7-36.
- . (1990a): El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En: *Actas del I Congreso Internacional de Organización Escolar*. Barcelona: Departamentos de Didáctica y Organización Escolar, p. 189-221. (Este texto fue recogido posteriormente en GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (coord.) (1993): *Organización Escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU.
- . (1990b): La formación centrada en la escuela. En: *Jornadas de estudio sobre el Centro educativo*. La Rábida, Huelva, 7-36.
- . (1990c): El Centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. (Conferencia presentada al *I Congrés Interuniversitari d'Organització Escolar*). Barcelona.

- ESCUDERO, J.M. [et al.] (1989): *Informe de evaluación de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Convenio de Cooperación MEC-CM. (Documento multicopiado).
- ESCUDERO, J.M. y GONZÁLEZ, M.T. (2001): La reforma de la Reforma: Una invitación a profundizar en la comprensión y sostener compromisos ineludibles. En: *XII Jornadas de ADEME*. Baeza. (Documento multicopiado).
- ESCUDERO, J.M. y MORENO, J.M. (1992): *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura, Dirección General de Educación.
- ESTEFANÍA, J. (2001): Agenda Global. Lo histórico y lo seguro. Lo que queda de la globalización. En: *El País*, domingo 18 noviembre 2001, Economía, 21, [//www.elpais.es].
- FEITO, R. y GUERRERO, A. (s.f.): *Una alternativa escolar democrática y de calidad. Impresiones de una visita a las escuelas democráticas de Nueva York*. (Documento multicopiado).
- FREIRE, P. (1990): Los profesores como intelectuales. En: GIROUX, H.A.: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós / MEC, 31-39.
- . (1975): *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XX.
- FRENCH, W.L. & BELL, C.H. (1978): *Organization development: behavioural science interventions for organization improvement*. New Jersey: Prentice-Hall.
- FULLAN, M. (1994): La gestión basada en el centro; el olvido de lo fundamental. En: *Revista de Educación*, 304, 147-161.
- . (1982): *The meaning of educational change*. New York: Teachers College, Columbia University.
- FULLAN, M.; MILES, M.B.; TAYLOR, G. (1980): Organization development in schools: the state of the art. En: *Review of Educational Research*, 50 (1), 121-183.
- GIDDENS, A. (2001): *La tercera vía y sus críticos*. Madrid: Taurus.
- . (2000): *Un mundo desbocado*. Madrid: Taurus.
- . (1999a): Socialdemocracia y liberalismo. En: *Claves de razón práctica*, 89, 10-14.
- GIROUX, H.A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía práctica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós / MEC.
- GONZÁLEZ, M.T. (1992c): Centros escolares y cambio educativo. En: ESCUDERO, J.M. y LÓPEZ, J. (coord.): *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo, 71-95.
- GOODMAN, J. (1995): Change without difference: school restructuring in historical perspective. En: *Harvard Educational Review*, 65 (1), 1-29.
- GOODSON, I. (2000): Recuperar el poder docente. En: HERNÁNDEZ, F.: *Cuadernos de Pedagogía*, 295, 44-49. (Entrevista).

- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- (1991): Contrived collegiality: the micropolitics of teacher collaboration. En: BLASÉ, J. (ed.): *The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park: SAGE, 46-72.
- HERNÁNDEZ, F. (1999): Estudios culturales y lo emergente en educación. En: *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 40-44.
- HOPKINS, D. (1985): *School based review for school improvement. A preliminary state of the art*. Leuven: ACCO.
- JOYCE, B.R. (ed.) (1990): *Changing School Culture Through Staff Development. Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, ASCD, VA: Longman.
- KEMMIS, S. (1986): Seven principles for Program evaluation in curriculum development and innovation. En: HOUSE, E.R. (ed.): *New directions educational evaluation*. Lewes: Palmer Press, 117-140.
- KENNEDY, K.J. (1992): School-Based curriculum development as a policy option for the 1990s: an Australian perspective. En: *Journal of Curriculum and Supervision* 7 (2), 180-195.
- KEYS, C.B. & BARTUNEK, J.M. (1979): Organization development in schools: goal agreement, process skills, and diffusion of change. En: *Journal of Applied Behavioural Science*, 15, 61-78.
- LIEBERMAN, A. (ed.) (1988): *Building a Professional Culture in School*. New York: Teachers College Press.
- , (1986a): Collaborative Work: Working with, not working on... En: *Educational leadership*, 43 (5), 28-32.
- LÓPEZ, J.; SÁNCHEZ, M.; MURILLO, P. (2001): Desarrollo educativo y comunitario en la Sierra Norte de Sevilla. En: *XII Jornadas de ADEME*, Baeza. (texto multicopiado).
- LUENGO, J.A. (1977): Las necesidades educativas especiales y el equipo educativo. En: *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa. Actas del I Congreso Nacional de Educación Especial*. Granada: Fundación Educación y Futuro.
- LUHMANN, N. (ed.) (1988): *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. Madrid: Trotta.
- , (1996): *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- MARGULIES, N. & RAIA, A. (1972): *Organization development: values, process, and technology*. New York: McGraw Hill.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1998): *Encuentro de profesionales de la orientación escolar (II). Conclusiones y propuestas de los grupos de trabajo*. Madrid: Unidad de Programas Educativos, Subdirección Territorial Madrid-Sur.
- MORENO, J.M. (1996): Reforma, innovación y mejora en la escuela: un nuevo contexto para la orientación educativa. En: GARCÍA, R.J.; MORENO, J.M.; TORREGO, J.C. (1996): *Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria: estrategias de planificación y cambio*. Zaragoza: Edelvives, 21-54.

- , (1992a): Estudio comparado de los sistemas de apoyos externo en los países de la OCDE. En: ESCUDERO, J.M. y MORENO, J.M.: *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura, Dirección General de Educación, 11-48.
- NIETO, J.M. y BOTÍAS, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde una análisis institucional*. Barcelona: Ariel-Educación.
- PÉREZ-DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J.C.; SÁNCHEZ, L. (2001): *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- PALAZZOLI, M.S. (1987): *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Madrid: Paidós.
- RODRÍGUEZ, M.M. (1997): La confluencia del asesoramiento y la orientación como prácticas de apoyo. En: *Conceptos de educación*, 2, 75-92.
- , (1996a): El asesoramiento educativo y la capacitación del profesorado. En: *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 79-83.
- , (1996b): El asesoramiento en el escenario de la reestructuración. En: *Revista de Educación*, 311. Madrid: MEC.
- , (1996c): *El asesoramiento en educación*. Archidona: Aljibe.
- , (1995): El papel del asesor. Un papel controvertido. En: *Kikiriki, Cooperación Educativa*, 36. Sevilla: marzo/abril/mayo.
- , (1994): De la enseñanza al asesoramiento. En: *Currículum*, 8-9 (49-65). La Laguna: Universidad de La Laguna.
- , (1992a): La labor de asesoramiento en la enseñanza. En: *Signos*, 7, 4-24.
- , (1992b): Perspectivas profesionales del agente de apoyo a la mejora escolar: Un estudio sobre las tareas. En: MARCELO, C. y MINGORANCE, P. (ed.): *Pensamiento de los profesores y Desarrollo Profesional II. Formación Inicial y Permanente*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 441-420.
- \_\_\_\_\_, (1992c): *La identidad de la labor del asesoramiento en la enseñanza y el proceso de construcción del rol de agente de apoyo. Un estudio de caso en Educación Tecnológica*. (Tesis doctoral inédita). Madrid: UNED.
- SÁNCHEZ, E. (2000): El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. En: *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
- SCHMUCK, R.A. (1982): Organization development for the 1980s. En: GRAY, J.L. (ed.): *The management of educational institutions: Theory, research and consultancy*. Sussex: The Palmer Press, 139-162.
- , (1971): Developing teams of organizational specialists. En: SCHMUCK, R.A. & MILES, M.B. (ed.). *Organization development in schools*. Palo Alto: National Press Books.
- SERVICIO DE GESTIÓN DE CENTROS PÚBLICOS DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y ESPECIAL (1999): *Estudio de Evaluación de los Equipos de Atención Temprana*. (Inédito).

- SOLÉ, I. (1998): *Orientación, Educación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TOUSSAINT, E. (1999): *Fracaso de las políticas neoliberales y nueva crisis de la deuda*. [[//users.skynet.be/cadtm](http://users.skynet.be/cadtm)] y en *Tribunal Da Dívida Externa*. [[www.jubileu2000.org.br](http://www.jubileu2000.org.br)].

## **LA ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD MOTORA EN LA COMUNIDAD DE MADRID**

*Luis Martín-Caro Sánchez*

*Director del EOEP Específico de Discapacidad Motora de Madrid*

En el presente capítulo se analizan las características del alumnado con discapacidad motora y se enuncian los recursos educativos de que dispone la Comunidad de Madrid para responder a sus necesidades. Se parte de la definición de esta discapacidad y de algunas de las clasificaciones utilizadas para delimitar los rasgos más sobresalientes de dicho alumnado. Se abordan las diferencias que, ya en 1980, estableció la Organización Mundial de la Salud (OMS) entre Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía. Esta clasificación servirá, desde una perspectiva funcional, como entrada de análisis para estudiar cuáles son las necesidades especiales más importantes del citado colectivo en el área educativa, ya que se ha demostrado su utilidad para este propósito. En este contexto, se hace una referencia a la nueva aportación realizada por la OMS, incluyendo una primera valoración respecto de las posibilidades futuras que puede tener esta nueva concepción en el campo educativo. La delimitación de las necesidades especiales lleva a enunciar los recursos personales y materiales que precisan, poniéndolos en relación con los existentes en la Comunidad. Para finalizar, se hace referencia a las tareas concretas del Equipo Específico de Discapacidad Motora y su función dentro del Sistema.

"La discapacidad motora es un grupo heterogéneo de alteraciones, consecuencia de distintas deficiencias producidas en los Sistemas que desarrollan el movimiento (óseo - articular, muscular o nervioso). La afectación puede variar en tipo y grado, teniendo en común que puede limitar algunas de las actividades que realizan otras personas de su misma edad cronológica" (Martín-Caro, 1990). En la mayor parte de los casos, la dificultad es eminentemente motora, pero, en ocasiones, el problema se entrelaza con otros, de naturaleza análoga, que pueden ser consecuencia de una mala coordinación con algún sistema biológico (como el perceptivo, por ejemplo), o de la relación del organismo con su entorno físico o social, antes que el resultado directo de la deficiencia física propiamente dicha; incluso hay casos (sobre todo cuando la disfunción es consecuencia de daños en el sistema nervioso central) que las al-



teraciones van más allá de afectar a los sistemas motores. En consecuencia, puede haber también trastornos cognitivos que se pueden observar en las personas afectadas, sobre todo los relacionados con la comunicación, bien sea en la vertiente expresiva, bien en la comprensiva.

Las **causas** que son susceptibles de producir una deficiencia motora son, de manera genérica, las mismas que pueden ocasionar una deficiencia mental, es decir:

- *Factores prenatales:* causas anteriores al nacimiento, entre las que podemos distinguir las *genéticas*, cuando se trata de alguna malformación heredada (como, por ejemplo, la distrofia muscular progresiva) y las *congénitas*, cuando se producen en algún momento entre la concepción y el parto, por infecciones víricas de la madre, por medicación inadecuada o por causas desconocidas (como es el caso de la espina bífida).
- *Factores perinatales:* son aquellos que se producen en el momento del parto, por problemas tales como anoxias (ausencia de oxígeno en sangre), parto con ventosas o fórceps, distocias en general... El caso más representativo de las discapacidades motoras producidas por esta causa es la parálisis cerebral, si bien en los últimos años, debido al avance de los cuidados obstétricos, la incidencia de este tipo va disminuyendo mientras que aumentan las parálisis cerebrales producidas por otras causas, como las congénitas.
- *Factores postnatales:* aquellos que tienen lugar después del parto, producidos por diferentes motivos como deshidratación aguda por fiebres altas, traumatismos o alimentación deficiente del bebé antes del primer año.
- *Otros:* a los factores anteriores debemos añadir aquellos que pueden producir discapacidad motora a lo largo de la vida. Nos referimos a tumores o traumatismos, bien sea a escala medular o craneoencefálica, cuya incidencia tiende a aumentar en los últimos años debido a los accidentes de carretera, entre otros.

Por lo que se refiere a la **clasificación**, es muy importante establecer previamente los criterios que la van a guiar. En la tabla nº 1, se relacionan algunos que pueden resultar interesantes para el tema que tratamos. En la primera columna, se hace una clasificación desde la perspectiva de la **deficiencia** presentada, es decir, a partir de la vertiente orgánica. Así, podemos observar como ejemplos: *parálisis cerebral*, representativa de las afecciones del Sistema Nervioso Central (S.N.C.) a nivel encefálico. En este orden se sitúan también los *traumatismos craneoencefálicos*, alteraciones que, según los casos, pueden afectar al desarrollo motor, al cognitivo o a ambos, simultáneamente. La *espina bífida* y los *traumatismos medulares* son las más típicas de las alteraciones del S.N.C. en el ámbito medular. En este apartado, se re-

seña también la *poliomielitis*, afección que fue, en los años 50 y 60, la más frecuente de todas las deficiencias motoras, pero que actualmente se encuentra prácticamente erradicada en los países avanzados, gracias al avance de la medicina en general y de las campañas de vacunación, en particular. Igualmente se enuncian las *alteraciones medulares degenerativas*, las cuales afectan a un porcentaje muy pequeño de la población, pero que tienen una evolución negativa que sólo puede paliar, en parte, la rehabilitación física. A continuación, hemos recogido algunas de las afectaciones musculares más representativas, como las *distrofias musculares*, cuya evolución es igualmente sombría, y para las que la medicina, hoy por hoy, pese a sus avances, todavía no ha encontrado solución. Por último, se alude a algunas de las afectaciones de origen óseo-articular más frecuentes, entre las que se encuentran la *Artrogriposis* o la *Osteogénesis Imperfecta*, también denominada "enfermedad de los huesos de cristal".

DEFICIENCIA	Afectaciones motoras frecuentes	Momento de la detección	POSIBLE DISCAPACIDAD	NECESIDADES ESPECIALES
<b>PARÁLISIS CEREBRAL:</b> Tipos: • Espasticidad. • Atetosis. • Ataxia. • Mixtos. Tono muscular: • Isotónico. • Hipertónicos. • Hipotónicos. • Variable.	Motricidad gruesa: • Monoparesia. • Hemiparesia. • Hemiplejia. • Tetraparesia. • Diplejia. Motricidad fina: • Garra. • Pinza. • Ausencia.	Congénita, Perinatal o durante el primer año de vida.	Para hablar. Del cuidado personal. De la locomoción. Del movimiento del cuerpo. De la destreza en habilidades de la vida diaria.	Supresión barreras arquitectónicas. Ayudas Técnicas comunicación. Ayudas para el desplazamiento. Adaptación materiales. <i>Logopedia.</i> <i>Auxiliar educativo.</i> <i>Fisioterapia.</i>
<b>TRAUMATISMO CRANEOENCEFÁLICO</b>	Según la magnitud del daño.	Después del primer año.	Posiblemente las mismas que en PC.	Posiblemente las mismas que en PC.
<b>ESPINA BÍFIDA</b>	• Leve afectación miembros inferiores. • Paraplejia. • Tetraplejia.	Congénita. La detección es en el momento del nacimiento.	Cuidado personal (higiene y control de esfínteres). Locomoción. Movimiento del cuerpo.	Supresión barreras arquitectónicas. Ayudas para la autonomía. Ayudas Técnicas para el desplazamiento. <i>Auxiliar educativo.</i> <i>Auxiliar sanitario.</i>

POLIOMIELITIS	Depende de las retracciones musculares.	Vírica. Al principio síntomas pseudo-gripales.	Movimiento del cuerpo.	Supresión barreras arquitectónicas. Ayudas para el desplazamiento.
TRAUMATISMO MEDULAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paraplejia.</li> <li>• Tetraplejia.</li> </ul>	Detección en cualquier momento.	Cuidado personal. Locomoción. Movimiento del cuerpo. Destreza.	Supresión barreras arquitectónicas. Ayudas Técnicas para el desplazamiento. <i>Auxiliar educativo.</i> <i>Auxiliar sanitario.</i>
LESIONES MEDULARES DEGENERATIVAS - Ataxia de Friedrich. - Enfermedad de Werding-Hoffmann.	Disminución progresiva de la movilidad por afectación medular.	Genéticas. Detección en cualquier momento.	Locomoción. Movimiento del cuerpo. Destreza (en fases avanzadas).	Supresión barreras arquitectónicas. Ayudas Técnicas para el desplazamiento. <i>Auxiliar educativo.</i> <i>Fisioterapia.</i> <i>Auxiliar sanitario.</i>
DISTROFIAS MUSCULARES PROGRESIVAS - Distrofia muscular progresiva. - Distrofia escapular.	Disminución progresiva de la movilidad por afectación muscular.	Genéticas. Detección en cualquier momento.	Locomoción. Movimiento del cuerpo. Destreza (en fases avanzadas).	Supresión barreras arquitectónicas. Ayudas Técnicas para el desplazamiento. <i>Auxiliar educativo.</i> <i>Fisioterapia.</i> <i>Auxiliar sanitario.</i>
ALTERACIONES ÓSEO-ARTICULARES - Artrogriposis. - Osteogénesis Imperfecta ("huesos de cristal").	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paraplejia.</li> <li>• Tetraplejia.</li> </ul>	Congénitas. Detección en el momento del nacimiento.	Locomoción. Movimiento del cuerpo. Destreza.	Supresión barreras arquitectónicas. Ayudas Técnicas para el desplazamiento. <i>Auxiliar educativo.</i> <i>Fisioterapia.</i>

Tabla n.º 1: Clasificación de las Alteraciones Motoras siguiendo diferentes criterios (Rosa, Martín-Caro y Montero (1999)).

La segunda columna recoge las **afectaciones motoras más frecuentes** de cada una de las alteraciones anteriores, según la topografía corporal dañada. Así, se enuncia si, de manera general, están afectadas las extremidades inferiores (paraplejía), las cuatro extremidades (tetraplejía) o si existe una afectación de uno de los hemisferios (hemiplejía) y si la afectación está relacionada con la parálisis total (plejía) o se conservan restos de movimientos (paresia). Quede claro que aquí sólo se han recogido las más frecuentes alteraciones de cada una de las deficiencias, no la totalidad de los casos posibles.

En cuanto a la tercera columna, la información que aporta se refiere al **momento en que normalmente es detectada** cada una de las deficiencias. Así, la parálisis cerebral, por ejemplo, puede ser detectada desde el momento mismo del nacimiento o puede pasar desapercibida al principio haciéndose manifiesta más tarde, cuando debería aflorar la motricidad voluntaria. De la misma forma, hay afectaciones que siendo genéticas, no se detectan hasta pasado un tiempo de la vida del niño; la distrofia muscular es un ejemplo si se da la circunstancia de que no se conozcan casos familiares previos.

La cuarta columna alude a la clasificación realizada por la OMS en 1980 (ver IN-SERSO, 1983), desde el punto de vista de la **discapacidad** y de las variables que pueden verse afectadas en cada una de las alteraciones anteriormente enunciadas. Nuestra experiencia muestra que es una entrada de análisis que resulta bastante funcional para la escuela<sup>1</sup>, ya que permite descubrir las posibles capacidades que pueden estar alteradas y, en consecuencia, trabajar en la línea de su desarrollo. En la citada clasificación, se establecía la diferencia entre los conceptos de "deficiencia", "discapacidad" y "minusvalía". La primera hacía referencia a trastornos a escala orgánica; la segunda, al ámbito de la persona; la tercera, al social. La distinción mostraba consecuencias importantes para las instituciones educativas, pues compartía la responsabilidad por la discapacidad no únicamente en el trastorno orgánico (la deficiencia), sino, también, en el entorno social que debería adaptarse a las necesidades de quienes viven en él (disminución de minusvalía, si se satisfacen tales necesidades). Visto así, aunque no se pueden olvidar las secuelas de las distintas deficiencias, así como las enfermedades que las han producido, el estudio de las variables que intervienen en la discapacidad resulta útil para establecer los campos de actuación con este alumnado. Teniendo en cuenta las dimensiones citadas, se está en disposición de realizar programas ajustados al desarrollo de estos estudiantes. Volveremos sobre este punto más adelante.

<sup>1</sup> Utilizamos el término "escuela" como genérico de todas las instituciones educativas en las diferentes etapas: Escuelas Infantiles, Colegios de Primaria e Institutos de Enseñanza Secundaria.

En una dimensión semejante se muestra la columna quinta que hace alusión a las diferentes **necesidades educativas especiales** que pueden presentar. Supone una síntesis-conclusión del resto de columnas, ya que en ella se establecen los diferentes recursos que deben tener los centros educativos preparados para escolarizar alumnos y alumnas con discapacidades motoras importantes. En este apartado se encuentran, en letra normal, las necesidades materiales, mientras que en cursiva se alude a las necesidades de personal específico, según las distintas afectaciones.

Este cuadro fue confeccionado (ver Rosa, Martín-Caro y Montero, 1999) siguiendo criterios vigentes entonces y que, aún hoy, conservan su funcionalidad para el objetivo que pretendemos, tal como hemos señalado. Sin embargo, su uso debe ser revisado y matizado con las aportaciones que ha realizado recientemente la OMS con la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF) (IMSERSO, 2001) (ver también, Casado, 2001 y Egea & Sarabia, 2001). En esta nueva clasificación, se siguen teniendo en cuenta determinados criterios positivos que pueden ayudar a desarrollar las políticas de bienestar social, pero también se modifican algunos aspectos importantes que puede resultar de interés analizar aquí desde un punto de vista multiprofesional (ver cuadro 1).

Un primer aspecto que llama la atención en el documento comentado es que ya no se establece la distinción entre las tres entidades (deficiencia, discapacidad y minusvalía); sólo se hace mención de la Discapacidad. En el nuevo esquema, cambia el significado que tenía anteriormente, y se abarcan, en forma de plurirreferencia, las tres entidades en su conjunto. Se trata, pues, de un intento de proporcionar un lenguaje unificado y estandarizado que pueda servir de punto de unión a todos los profesionales que intervienen desde distintos ámbitos (sanitario, educativo y social). En este sentido, supone un avance significativo en la línea de utilizar unos términos unificados desde las distintas disciplinas, lo cual resulta muy positivo con vistas a la ayuda que se pueda prestar a la persona discapacitada.

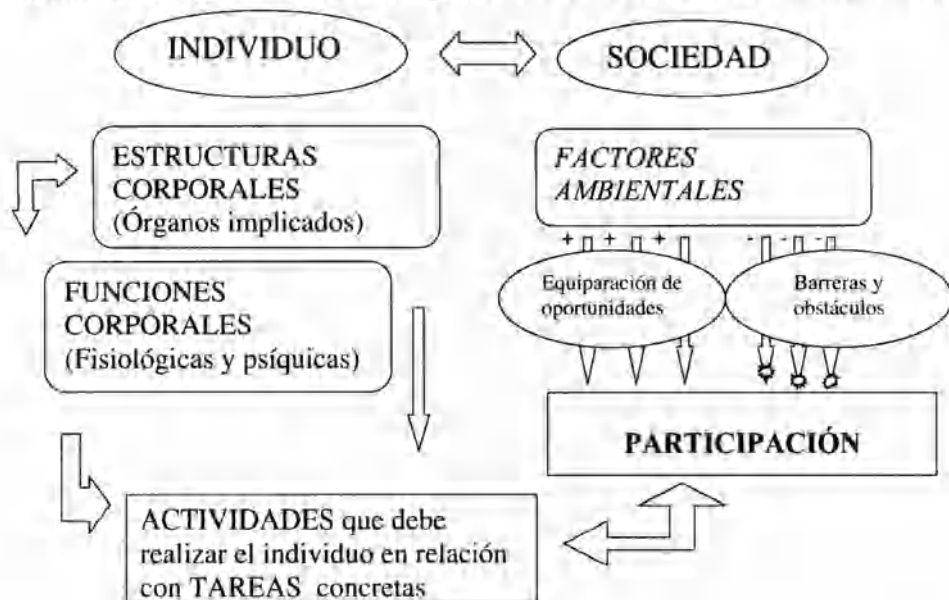
El cuadro que se presenta, realizado libremente a partir de las variables enunciadas por la OMS, no se centra en la clasificación propiamente dicha, cuya funcionalidad se irá descubriendo en la práctica con el uso de la propia taxonomía. Antes bien, lo que aquí se propone es analizar las posibles aportaciones de las variables enunciadas y las relaciones entre las mismas con la finalidad de poder desarrollar programas educativos adaptados para este alumnado<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Como es sabido, la finalidad de las clasificaciones puede variar según el propósito que se persiga. La cuestión importante, a nuestro juicio, es que conviene ser consciente de la idea que presidió su diseño y poner ésta en relación con lo que nosotros pretendemos al utilizar dicha clasificación, pero haciendo explícito que el objetivo inicial puede ser diferente del uso que le estamos dando.

Si se observa el esquema, se verá que los elementos que la integran se encuentran en plena y constante interacción, influyéndose mutuamente tanto por lo que se refiere a los factores individuales como a los contextuales. Dentro de los primeros, tenemos las *estructuras corporales* afectadas, partes anatómicas y orgánicas del cuerpo que se encuentran alteradas, variable que tiene bastante que ver con el concepto de deficiencia enunciado en la anterior clasificación. Interrelacionadas con las estructuras están las *funciones corporales*, tanto fisiológicas como psíquicas, que deben desarrollar los sistemas corporales. Ambas se encuentran interactuando directamente ya que las funciones que un individuo puede desempeñar se hallan determinadas por las diferentes estructuras corporales afectadas; sin embargo, la influencia es también social ya que la sociedad puede facilitar ciertas ayudas para compensar las dificultades originadas por las estructuras corporales alteradas. De la misma forma, una sociedad que no tiene en cuenta estos factores está ahondando en las diferencias y produciendo mayores dosis de discapacidad. En este sentido, las funciones estarán, a su vez, íntimamente relacionadas con las *actividades* que pueda desarrollar el sujeto en su vida cotidiana, lo cual a su vez estará favoreciendo la *participación* del individuo en la sociedad. Cuanto mayor sea el número de actividades que el sujeto pueda desarrollar, mayor será el grado y nivel de participación por su parte. Ahora bien, como estamos comentando, por sí sólo el individuo no puede hacer nada si la sociedad no ofrece elementos facilitadores que permitan que el individuo participe en las distintas actividades.

**Cuadro 1: Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) (esquema elaborado a partir de la clasificación de la OMS 2001)**





Desde esta perspectiva, la clasificación tiene elementos comunes con la anterior, ya que aquella aportaba por primera vez una concepción interactiva individuo-sociedad de las limitaciones que pueden tener las personas afectadas; sin embargo, con la versión actual se ha ganado en clarificación al recoger tanto los diferentes elementos facilitadores del desarrollo, como las *barreras* y *obstáculos* que no permiten que éste se produzca; si a un individuo con diferentes afectaciones orgánicas se le facilitan distintas ayudas en el ámbito de la *equiparación de oportunidades*, tanto en el medio físico y cultural como en la vivienda, el transporte, la educación y las oportunidades para el trabajo y el ocio, estaremos propiciando que el individuo se desarrolle de una manera más armónica y pueda integrarse al máximo de sus posibilidades. Lo que aporta la nueva clasificación es la posibilidad de realizar un estudio pormenorizado de estos importantes factores influyentes y de hacerlo simultáneamente desde todos los ámbitos de actuación. Es decir, se supera el criterio que parecía derivarse de la anterior que, cuando se refería a la deficiencia, daba mayor peso a la rehabilitación, cuando se refería a la discapacidad, el peso se establecía en lo educativo y, en el caso de la minusvalía, el énfasis se ponía en lo social. En la nueva, queda claro que se trata de un conjunto de variables interactuando permanentemente que deben tenerse siempre en cuenta, con independencia del campo profesional que lo aborde.

En resumen, la nueva concepción de Discapacidad puede resultar de bastante utilidad en el campo educativo, en la medida en que continúa estableciendo una funcionalidad semejante a la anterior, pero añade aspectos que pueden ser clarificadores para realizar análisis multidisciplinares, abarcando siempre de manera conjunta todas las variables desde diferentes campos, en un enfoque "bio-psico-social" y ecológico de gran importancia para la prevención y la intervención con las personas que padecen algún tipo de discapacidad.

En el ámbito de la discapacidad motora, es muy importante analizar, como medida primera, además de básica para todo el proceso posterior, qué tipos de *adaptaciones de acceso* al currículo es necesario realizar. Estas adaptaciones, que posiblemente tendrán que ser permanentes para muchos estudiantes, a lo largo de toda su escolaridad, tienen la importante finalidad de compensar las dificultades estructurales de los individuos. Para ello, nos serviremos del análisis de las variables enunciadas en la tabla nº 1, hasta que comencemos a poner en práctica la nueva terminología. Una vez determinadas las adaptaciones de acceso y puestas en práctica (disponer de la silla / mesa más adecuada para favorecer el control postural, adaptar los materiales para la manipulación y/o la comunicación...), podremos realizar las adaptaciones propiamente dichas, ya sea en los contenidos, en la metodología o en la temporalización de los elementos curriculares (ver Martín-Caro y Rosa, 1999). Para realizar este análisis, observamos que los estudiantes con discapacidad motora presentan una variedad importante de necesidades en aspectos como *motricidad*,

*comunicación y autonomía* (ver Calvo, Gracia, Martín-Caro & Montero, 1990) que tal vez sean las dimensiones más específicas de sus procesos particulares de desarrollo<sup>3</sup>. Es importante, pues, descubrir cuáles son sus necesidades especiales en estas variables, para poder ofrecerles una respuesta educativa adecuada a su desarrollo o para buscar vías alternativas de compensación mediante las ayudas técnicas más oportunas.

Así enunciada, la atención educativa a los niños con discapacidad motora se mueve por los mismos principios que para toda la población. Es decir, hay que tratar de desarrollar al máximo todas las capacidades de los alumnos y alumnas en el ámbito de la mayor integración posible, pero se han de tener en cuenta todas las ayudas personales y materiales que precisan. El Real Decreto 696/1995, de 2 de abril, de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales establece con carácter general que la escolarización de estudiantes con algún tipo de discapacidad se realice en contextos normalizados de integración con los apoyos necesarios para desarrollar al máximo de sus capacidades. Según el punto 19.1 del citado Real Decreto, "... sólo cuando los alumnos precisen adaptaciones curriculares muy significativas en todas las áreas del currículo oficial, de acuerdo con la evaluación y el dictamen realizados por los equipos de orientación, y cuando se considere que, por ello, sería mínimo su nivel de adaptación social en un centro escolar ordinario, la escolarización se realizará en centros de Educación Especial".

En consonancia con esta idea, las alumnas y alumnos con algún tipo de discapacidad motora deben ser escolarizados en los centros ordinarios que se encuentren más cerca de sus domicilios, si es que sus limitaciones lo permiten, y si existen en el centro los recursos idóneos para su escolarización. Este criterio vale, de manera general, para todo el alumnado con necesidades especiales. Sin embargo, como hemos visto, las necesidades que presentan los niños que tienen una discapacidad motora varían bastante en tipo y grado, por lo que a veces éstas resultan difíciles de atender siguiendo este criterio, al precisar una serie de recursos muy específicos tanto personales como materiales. Por tanto, cuando la naturaleza de sus dificultades está determinada por la gravedad de sus manifestaciones motoras y de comunicación, es preciso que se escolaricen en "Centros Ordinarios con Recursos adecuados para alumnos con Discapacidad Motora".

Debido a ello, en la Comunidad de Madrid existen centros de este tipo, cuyas condiciones son, entre otras:

<sup>3</sup> Observemos que, enunciadas de otra manera, son las mismas que, desde la perspectiva de la discapacidad, se tienen en cuenta en la tabla n.º 1: discapacidad para la locomoción y del movimiento del cuerpo (*movilidad*); discapacidad para hablar (*comunicación*), discapacidad del cuidado personal y de las destrezas en la vida diaria (*autonomía*).

- Tener suprimidas las barreras arquitectónicas.
- Poseer recursos materiales suficientes que permitan atender las necesidades de comunicación, autonomía y motricidad que presentan.
- Disponer de personal especializado: Fisioterapeutas, Logopedas, Profesores de Apoyo y Auxiliares Técnicos Educativos.

El lector interesado en conocer cuáles son los materiales necesarios para compensar las discapacidades de base de estos estudiantes puede consultar entre otros: García, Gómez, Junoy & Ortega (1992); Gallardo & Salvador (1994); C.E.A.P.A.T (1999); Junoy (1999); Martín-Caro & Rosa (1999); Martín-Caro & Junoy, (2001).

El cuadro nº 2 muestra los distintos profesionales que intervienen, o pueden intervenir, para atender las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad motora. Por un lado, se encuentran -separados por una línea- los profesionales que intervienen directamente y los que intervienen de manera indirecta apoyando a éstos. El cuadro de la izquierda pretende mostrar la importancia del trabajo colaborativo dentro de la escuela. Obsérvese que la mayor parte de las flechas confluyen en el profesor tutor. Lo que el esquema pretende mostrar es que el profesor tutor es el responsable final del programa educativo, sea cual sea el nivel de profundidad de la adaptación curricular, si es que el estudiante la necesita. Es decir, el resto de profesionales, aunque tienen cada uno una tarea específica, e igualmente importante que realizar, son un apoyo para el tutor que es el que debe establecer la coordinación del trabajo a desarrollar, entre todos, con el alumno o alumna. Esta idea es muy importante para incidir precisamente en lo que pretende la nueva Clasificación de la OMS. Si bien hemos comentado que la virtualidad de la misma se encontraba en el enfoque multidisciplinar entre lo sanitario, lo educativo y lo social, en la propia escuela se dispone de un conjunto de profesionales que se han ido introduciendo progresivamente para incidir en una mejora de la respuesta educativa. Sin embargo, cuando los profesionales actúan cada uno por su cuenta, cosa que desgraciadamente ocurre más a menudo de lo que sería de desear, esto puede constituirse en una nueva barrera en la vida del discapacitado, en lugar de una mejora compensatoria de los déficit. No debemos olvidar que el discapacitado es persona antes que discapacitado y que no debemos "cuartearlo" entre los diferentes servicios si éstos no están diseñados con una idea unificadora. Ésta es la tarea que debe realizar el profesor tutor.

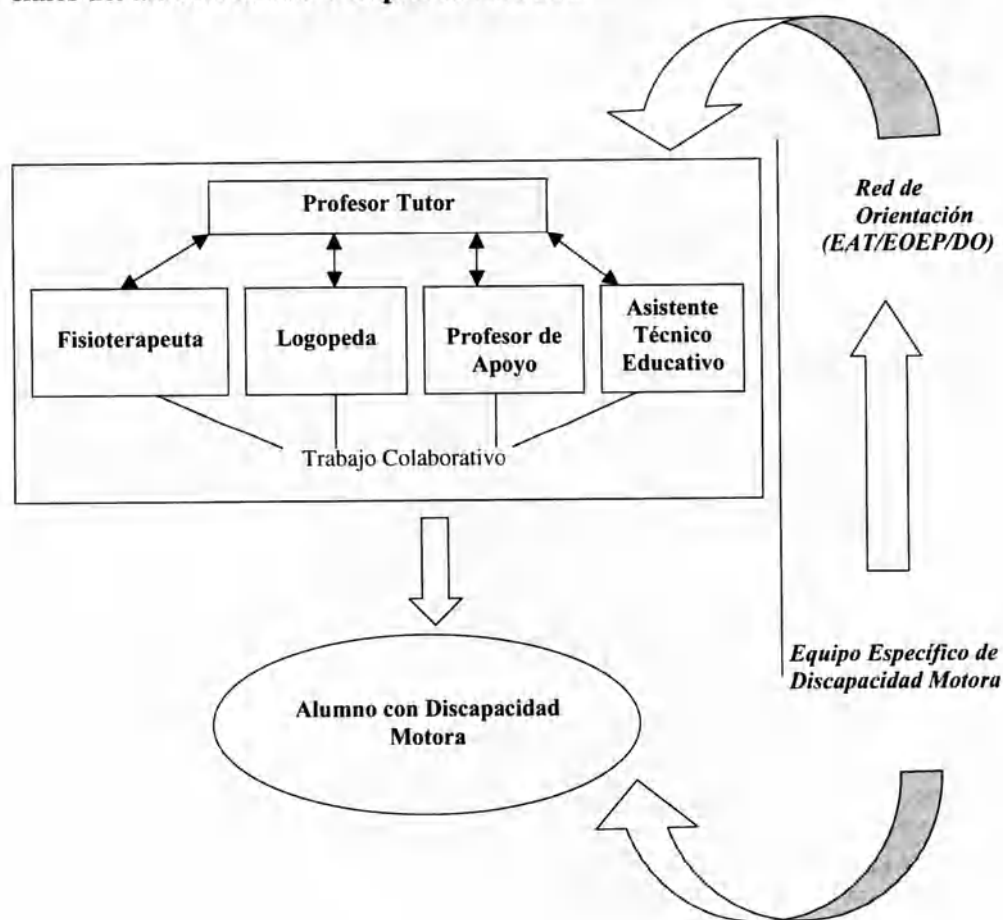
El resto de profesionales tienen sus funciones marcadas en relación con cada una de las necesidades enunciadas:

- El fisioterapeuta, con la *motricidad*, con la prevención de contracturas y sobre todo con las orientaciones que debe ofrecer al resto de profesionales para la adaptación ergonómica del puesto escolar: cómo sentarle, qué tipo de adaptaciones

debe llevar la silla y la mesa escolar, cómo debe ser el control postural a lo largo de la jornada escolar, etc.

- El logopeda atiende el ámbito de la *comunicación* cuando existen problemas en este importante campo que influyen en el desarrollo de la persona. Él será el encargado de aplicar programas que desarrollen el habla y /o Sistemas Alternativos de Comunicación tratando de generalizar su uso al resto de los ámbitos de la vida del niño: la escuela, la casa, el barrio, etc.
- El asistente técnico educativo tiene a su cargo los aspectos relacionados con la *autonomía*; su función es básica para este alumnado, ya que se trata de desarrollar las habilidades de autocuidado, que son, en definitiva, las primarias, sin las cuales el resto de habilidades se pueden ver gravemente afectadas.

**Cuadro 2: Recursos Personales para atender las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad motora:**



- Por su parte, el profesor de apoyo interviene cuando existen *desniveles pedagógicos* en relación con la edad cronológica. En el niño con discapacidad motora no tienen por qué ocurrir necesariamente, ya que, con una simple adaptación de acceso al currículo, algunos de estos estudiantes pueden llevar un proceso totalmente normalizado; pero, en otros muchos casos, su intervención es primordial para establecer y ayudar a dar continuidad a todo el proceso educativo. Él será quien, en colaboración con el profesor tutor, establezca los objetivos y contenidos adecuados a las necesidades educativas de cada uno de sus alumnos y alumnas.
- En algunos centros existe también la figura del Diplomado Universitario en Enfermería (D.U.E) ó Asistente Técnico Sanitario. Su figura no está recogida en el cuadro debido a que su implantación aún no está generalizada, aunque ésta se está llevando a cabo progresivamente. Su función es atender las necesidades sanitarias que a menudo presentan estos estudiantes e, incluso, las de otros que no tienen discapacidad motora sino malformaciones físicas de distinta índole (dar medicación, poner sondas a niños con problemas físicos para el control de esfínteres, atender posibles ataques epilépticos, cuidar el adecuado uso de respiradores...).

Actualmente existen en toda la Comunidad de Madrid 30 Colegios Públicos de Educación Primaria y 26 Institutos de Educación Secundaria que disponen de recursos adecuados para la Integración preferente de este alumnado (ver en anexo la relación de los mismos). Por su parte, todas las Escuelas Infantiles de la Comunidad son, por principio, de integración no sólo de niños con discapacidad motora sino de todo tipo de alumnado con necesidades educativas especiales.

En cuanto a la Red de Orientación, tal y como se ha comentado, la línea divisoria trata de delimitar que se trata de equipos de apoyo al Sistema Educativo y que no tienen una atención directa al alumnado sino a través de la intervención con los profesionales mencionados anteriormente. Su intervención en todo el ámbito institucional escolar es lo que pretende mostrar la flecha correspondiente. Las siglas muestran las abreviaturas de cada uno de los equipos que intervienen según las distintas etapas educativas. Así, en Educación Infantil actúa el EAT (Equipo de Atención Temprana), en Primaria el EOEP (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica) de Sector y, en los Institutos de Educación Secundaria, los Departamentos de Orientación.

Por otro lado, aparece también el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Discapacidad Motora con dos flechas que pretenden mostrar la naturaleza de su intervención: una directa hacia la red de orientación, ya que interviene sobre todas las etapas educativas apoyando a los mencionados equipos; otra indirecta hacia los propios centros, atendiendo casos particulares de alumnos y alumnas que por su complejidad no pueden ser atendidos de manera ordinaria.



El Equipo Específico de Discapacidad Motora, pretende, pues, servir de apoyo a la Red de Orientación. Interviene a demanda de cualquiera de los equipos anteriores cuando se precisa para alumnado gravemente afectado. A diferencia de los EOEPs de sector, atiende a toda la Comunidad de Madrid centrándose sólo y exclusivamente en la discapacidad motora. Sus funciones, entre otras, son:

- Orientar a los Equipos de Sector en Infantil y Primaria y a los Departamentos de Orientación de Secundaria sobre la mejor respuesta educativa para alumnado con grave discapacidad motora.
- Realizar la evaluación psicopedagógica de aquellos casos cuya especificidad lo requiera.
- Determinar, junto con el equipo correspondiente, la modalidad educativa más idónea.
- Realizar valoraciones sobre adaptaciones de acceso al currículo y a las Ayudas Técnicas determinando los materiales necesarios.
- Asesorar a padres y profesores sobre Sistemas de Comunicación.
- Asesorar al profesorado sobre el uso de materiales adaptados.

Uno de los aspectos más importantes en los que incide el Equipo Específico, en los últimos años, es precisamente en la atención al desarrollo de programas de comunicación, bien sea en Centros preferentes de Integración, bien en Centros de Educación Especial. Además, la orientación sobre materiales específicos como mesas / sillas adaptadas, ordenadores adaptados para un uso alternativo al teclado o al ratón y comunicadores para el desarrollo de las funciones comunicativas es otra de las tareas que más demanda tiene, dado que estos materiales precisan de una valoración muy específica. Por otro lado, es muy importante la intervención en las adaptaciones curriculares propiamente dichas.

Como puede verse analizando el anexo que se adjunta, la Comunidad de Madrid dispone de un conjunto de centros y servicios adaptados para este alumnado que, en principio, puede ser suficiente para su atención. Sin embargo, a esta red de centros le falta en muchos casos una cierta lógica de relación entre los colegios de Educación Primaria y los Institutos de Educación Secundaria, ya que no siempre el Instituto de Integración preferente es el que tiene como referencia, de manera general, el colegio. Dicho de otra forma, no siempre el estudiante con discapacidad motora puede escolarizarse en Secundaria con sus compañeros de Primaria. Esto constituye un serio inconveniente para nuestro alumnado.

A lo largo de esta colaboración, se ha tratado de mostrar las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad motora y los recursos que deben tener los centros que escolarizan a este alumnado. Se adjunta, en forma de anexo, un listado con los colegios de Educación Primaria y los Institutos de Educación



Secundaria que disponen de estos recursos en la Comunidad de Madrid. Esperamos haber dado una visión panorámica que pueda servir al lector para hacerse una idea general de la problemática analizada.

## **Anexo: Centros Ordinarios con recursos para alumnado con discapacidad motora en la Comunidad de Madrid.**

### DIRECCIÓN DE ÁREA TERRITORIAL MADRID CAPITAL

- C.P. Ciudad de Jaén. Camino del Río, s/n. (Orcasitas) 28041 Madrid
- C.P. Escuelas Bosque. Avda. Santo Ángel de la Guarda, 4. 28039 Madrid
- C.P. Fontarrón. C/ Arroyo Fontarrón, 24. 28030 Madrid
- C.P. Jorge Guillén. Avda. El Ferrol, 47. 28029 Madrid
- C.P. Marqués de Suances. Avda. 25 de Septiembre, 1. 28027 Madrid
- C.P. Méjico. Avda. de Badajoz, 74. 28027 Madrid
- C.P. Parque Aluche. C/ Quero, 47. 28024 Madrid
- C.P. Virgen del Cerro. C/ Mohernando, 1. 28038
- I.E.S. Blas de Otero. C/ Maqueda, 130. 28024 Madrid
- I.E.S. Isaac Newton. C/ Joaquín Lorenzo, 2. 28035 Madrid
- I.E.S. Juana de Castilla. C/ Valdebernardo, 3. 28030 Madrid
- I.E.S. Salvador Dalí. C/ Verdaguer y García, s/n. 28027 Madrid
- I.E.S. Santa Eugenia. Crta. de Valencia, km. 9,300. 28031 Madrid
- I.E.S. Vista Alegre. C/ General Ricardos, 177. 28025 Madrid

### DIRECCIÓN DE ÁREA TERRITORIAL MADRID ESTE

- C.P. Cristóbal Colón. C/ Adarga, 2. 28807 Alcalá de Henares
- C.P. Luis Vives. C/ Luis Vives, 18. 28803 Alcalá de Henares
- C.P. Rosalía de Castro. C/ Rosa Luxemburgo, 2. 28500 Arganda del Rey
- C.P. Menéndez Pidal. Avda. de España, 144. 28820 Coslada
- C.P. Miguel Hernández. C/ Nazario Calonge, s/n. 28830 San Fernando de Henares
- C.P. Nuestra S<sup>a</sup> de las Victorias. C/ El Vis, 15. 28590 Villarejo de Salvanés
- C.P. El Parque. Avda. Covibar, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid
- C.P. Gabriel y Galán. Ronda de Poniente, 5. 28850 Torrejón de Ardoz
- I.E.S. Albéniz. C/ Gardenia, s/n. 28803 Alcalá de Henares
- I.E.S. Grande Cován. Camino del Molino, s/n. 28500 Arganda del Rey
- I.E.S. Luis Braille. C/ Luis Braille, 42. 28820 Coslada
- I.E.S. Anselmo Lorenzo. Crtra. de Morata, 20. 28330 San Martín de la Vega
- I.E.S. Valle Inclán. C/ Juncal, 14. 28850 Torrejón de Ardoz
- I.E.S. Europa. C/ Encina Verde, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid

DIRECCIÓN DE ÁREA TERRITORIAL MADRID NORTE

- C.P. Profesor Tierno Galván. C/ Triana, 29. 28100 Alcobendas
- C.P. Padre Jerónimo. C/ Alcalá, 72. 28110 Algete
- C.P. Federico García Lorca. C/ Federico García Lorca, 1. 28770 Colmenar Viejo
- C.P. Antonio Osuna. Sector Islas, 26. 28760 Tres Cantos
- I.E.S. Algete II. Avda. de Europa, s/n. 28110 Algete
- I.E.S. Rosa Chacel. C/ Huertas, 68. 28770 Colmenar Viejo
- I.E.S. Juan de Mairena. Pasaje de las Viñas, 3. 28700 San Sebastián de los Reyes
- I.E.S. Jorge Manrique. C/ Sector Islas s/n. 28760 Tres Cantos

DIRECCIÓN DE ÁREA TERRITORIAL MADRID OESTE

- C.P. El Enebral. Avda. Doctor Poveda, 5. 28400 Collado Villalba
- C.P. Francisco de Quevedo. C/ León Felipe, s/n. 28220 Majadahonda
- C.P. Las Acacias. C/ Cuarzo, s/n. 28224 Pozuelo de Alarcón
- I.E.S. Leonardo da Vinci. Avda. de Guadarrama, 14. 28220 Majadahonda
- I.E.S. Carmen Conde. Avda. de Atenas, s/n. 28230 Las Rozas de Madrid

DIRECCIÓN DE ÁREA TERRITORIAL MADRID SUR

- C.P. Bellas Vistas. C/ Sahagún, s/n. 28925 Alcorcón
- C.P. Green Peace. C/ Miguel de Unamuno, 34. 28944 Fuenlabrada
- C.P. Pablo Neruda. C/ Segovia, 1. 28941 Fuenlabrada
- C.P. Jorge Guillén. C/ Zaragoza, 15. 28903 Getafe
- C.P. Miguel Delibes. C/ Maestro, 9. 28914 Leganés
- C.P. María Montessori. C/ Pintor Velázquez, 62. 28935 Mostolés
- C.P. Virgen del Carmen. C/ Fuenlabrada, s/n. 28980 Parla
- I.E.S. Los Castillos. Avda. de los Castillos, 5. 28925 Alcorcón
- I.E.S. Doménico Scarlatti. C/ Valeras, 22. 28300 Aranjuez
- I.E.S. Joaquín Araújo. C/ La Fuente, s/n. 28944 Fuenlabrada
- I.E.S. Sefarad. Camino del Molino, 3. 28943 Fuenlabrada
- I.E.S. Laguna de Joatzel. Avda. de las Vascongadas, s/n. 28903 Getafe
- I.E.S. Pablo Neruda. C/ Maestro, 31. 28915 Leganés
- I.E.S. Europa. Avda. de Alcorcón, 9. 28936 Móstoles
- I.E.S. Miguel de Cervantes. C/ Velázquez, 64. 28935 Móstoles
- I.E.S. Profesor Ángel Ysern. Pº de la Estación, s/n. 28600 Navalcarnero

## Bibliografía

- CALVO, E. [et al.] (1990): Evaluación. En: CNREE: *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motora*. Madrid: MEC-CNREE
- CASADO, D. (2001): Conceptos sobre la discapacidad. Apuntes. En: *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*. Diciembre de 2001.

- C.E.A.P.A.T. (1999): *Catálogo de Ayudas Técnicas*. CD-Rom versión 2.0. Madrid. IMSERSO.
- EGEA, C. y SARABIA, A. (2001): Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, diciembre de 2001.
- GARCÍA [et al.]. (1992): Recursos materiales. Ayudas materiales como medio de acceso al currículum. En: CNREE. *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motora*. Madrid: MEC-CNREE.
- GALLARDO, V. y SALVADOR M. (1994): *Discapacidad motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- JUNOY, M. (1999): Discapacidad motora. Intervención: Sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación. En: GARCÍA SÁNCHEZ, J.N. (coord.): *Intervención psicopedagógica en los trastornos de desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- OMS (1983): *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de las consecuencias de la enfermedad*. Madrid: IMSERSO.
- OMS (2001): *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF)* Madrid: IMSERSO.
- MARTÍN-CARO, L. (1990): Definición y clasificación, En: CNREE: *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motora*. Madrid. MEC-CNREE.
- MARTÍN-CARO, L. y JUNOY, M. (2001): *Sistemas de comunicación y Parálisis Cerebral*. Madrid: ICCE
- MARTÍN-CARO, L. y ROSA, A. (1999): Discapacidad Motora. Intervención, Instrucción y Desarrollo. En: GARCÍA SÁNCHEZ, J.N. (coord.): *Intervención psicopedagógica en los trastornos de desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Real Decreto 696/1995, de 2 de abril, de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Madrid: MEC.
- ROSA, A.; MARTÍN-CARO, L.; MONTERO I. (1999): Deficiencia y discapacidad motora. Caracterización. En: GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. (coord.): *Intervención Psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Madrid: Pirámide.

# ***LOS EQUIPOS ESPECÍFICOS DE ATENCIÓN A LA EDUCACIÓN INTEGRADA DE CIEGOS Y DEFICIENTES VISUALES***

*Rosa M<sup>o</sup> Alfonso González*  
*Directora de Educación Integrada ONCE*

## **1. Apoyo a la educación integrada**

La legislación vigente en materia educativa establece que el alumnado con necesidades educativas especiales será escolarizado en los centros y programas ordinarios. La O.N.C.E., en su decidido propósito de hacer efectiva dicha integración, facilitará, dentro de sus posibilidades, todos los medios necesarios para su logro, respetando, en todo momento, los principios de normalización e integración escolar.

Por tanto, desde los equipos de atención a personas con ceguera o deficiencia visual, se apoyará a la educación integrada proporcionándose los apoyos necesarios y adecuándose la composición, estructura y funcionamiento de los equipos específicos a la realidad socioeducativa y al enfoque que la O.N.C.E. y las Administraciones competentes les concedan en materia educativa.

## **2. Los equipos específicos de atención a la educación integrada de ciegos y deficientes visuales**

### **2.1. JUSTIFICACIÓN DE LOS EQUIPOS ESPECÍFICOS**

Como consecuencia del cambio de concepción de la educación especial que se produjo en la década de los años 80, los equipos de apoyo a la educación integrada de ciegos y deficientes visuales creados por la O.N.C.E. se fueron reestructurando paulatinamente, incorporándose a los mismos profesionales de las distintas Administraciones educativas, en cumplimiento de los convenios de colaboración suscritos.

Tanto el R.D. 696/95 de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, como los distintos decretos promulgados hasta la fecha por las Comunidades Autónomas con competencias transferidas en materia educativa, se plantean la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales.

Por ello, progresivamente, desde las distintas Administraciones educativas se ha ido creando y consolidando toda una red de recursos humanos y materiales, de los cuales destacamos a los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (generales, de atención temprana y específicos), o equivalentes en las distintas Comunidades.

A esta red de recursos se incorporan los profesionales de la O.N.C.E., formando así los equipos específicos de atención a la educación integrada de ciegos y deficientes visuales. Estos equipos intervienen con los alumnos ciegos y deficientes visuales escolarizados en cualquier etapa educativa, complementando, dada su especialización, la intervención que corresponde a los equipos generales, así como proporcionando los apoyos necesarios para facilitar la plena integración de las personas con ceguera o deficiencia visual.

En el presente documento se propone un modelo de funcionamiento de equipo específico que recoge los aspectos generales que hay que tener en cuenta en todos ellos, modelo que se concreta en cada Comunidad Autónoma, teniendo en cuenta la legislación vigente, las características de la población y la organización de los diferentes recursos en cada zona.

## **2.2. DEFINICIÓN**

Los equipos específicos de atención a la educación integrada de ciegos y deficientes visuales se definen como la estructura multiprofesional que dirige su atención educativa a las personas con ceguera o deficiencia visual con necesidades específicas derivadas de estas deficiencias, con el fin de contribuir a su normalización e integración en la sociedad.

## **2.3. ÁMBITO DE ACTUACIÓN**

### **2.3.1. Ámbito geográfico**

Los equipos específicos tienen un ámbito de actuación variable, dependiendo del tamaño, población, dispersión geográfica, etc. de la zona en la que intervienen. En función de estos factores, se podrá proceder a la distribución del equipo específico

en los sectores geográficos que se requieran (autonómicos, provinciales o comarcales), adscribiendo a los mismos los profesionales necesarios.

### 2.3.2. Delimitación de la deficiencia visual

Desde los equipos específicos se presta apoyo a todas aquellas personas con una agudeza visual inferior a 1/10 de la escala Wecker, o una reducción del campo visual a 10 grados o inferior, así como a aquellas otras sobre las que sin cumplir estas condiciones, han sido objeto de sobre las que, aún no cumpliendo estas condiciones, exista informe psicopedagógico que así lo aconseje.

### 2.3.3. Destinatarios

Las diferentes actuaciones que se desarrollan desde los equipos específicos, en función de los informes psicopedagógico, social y de visión funcional, irán encaminadas a los siguientes grupos de población:

- Bebés ciegos y deficientes visuales.
- Alumnos con ceguera o deficiencia visual escolarizados en cualquiera de las etapas y niveles de la escolaridad obligatoria y no obligatoria de la enseñanza reglada, tanto si cursan estudios en centros sostenidos con fondos públicos como privados.
- Alumnos con ceguera o deficiencia visual que cursen enseñanzas no regladas.
- Familias de los alumnos atendidos por el equipo específico.
- Profesionales de la educación que atiendan directamente a los alumnos apoyados por el equipo específico.
- Y, en general, todos aquellos agentes de la comunidad educativa que intervienen en el proceso educativo.

## 2.4. PRINCIPIOS FUNCIONALES

La actuación de los equipos específicos está basada en tres principios básicos:

**Especificidad:** Los profesionales que componen estos equipos están cualificados para el desempeño de tareas y funciones relacionadas con las necesidades educativas especiales derivadas de la ceguera o deficiencia visual.

**Coordinación:** Dado el carácter multiprofesional de estos equipos, la coordinación, tanto interna como externa, es fundamental. Deben estar claramente delimita-



dos los diferentes planos de intervención, los canales de transmisión de la información y las diversas funciones y responsabilidades de sus profesionales.

**Globalidad:** La labor de los equipos específicos debe cubrir todas las necesidades derivadas de la deficiencia visual que se presenten durante el proceso de desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

## 2.5. FUNCIONES DEL EQUIPO ESPECÍFICO

El objetivo principal de la intervención desarrollada por los equipos específicos será conseguir la efectiva integración y normalización del alumno ciego o deficiente visual dentro de la sociedad. Por tanto, los equipos deberán: asesorar e intervenir con todos los agentes de la comunidad educativa; participar activamente en las acciones que la O.N.C.E. u otras instituciones emprendan para la detección y posterior integración de educandos ciegos o deficientes visuales; incidir en el entorno educativo de alumnas y alumnos para lograr su más efectiva integración; favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de su ámbito; facilitar las ayudas específicas que el educando requiera; asesorar a los profesionales de los centros educativos; orientar a las familias y, por último, intervenir en acciones de reciclaje que mejoren su formación.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, las funciones de los equipos específicos pueden estructurarse en varios planos diferenciados:

### 2.5.1. Funciones generales

- Participar activamente en las campañas de detección de personas con ceguera o deficiencia visual organizadas por las instituciones competentes en el tema, prestando especial atención a los bebés ciegos.
- Elaborar y actualizar periódicamente el mapa de necesidades de su zona de actuación, que permita un conocimiento exacto y actualizado de los alumnos con ceguera y deficiencia visual, así como de los recursos disponibles, en colaboración con las Administraciones públicas y otras instituciones.
- Colaborar con los equipos generales, de atención temprana y específicos de atención a otras deficiencias en la valoración y apoyo a los alumnos con deficiencias asociadas a la visual.
- Participar activamente en los programas de investigación, formación y reciclaje que se organicen para los profesionales de los equipos, tanto desde la propia O.N.C.E. como desde otras instituciones, así como en aquellos otros de carácter general que les sean ofertados por las Administraciones educativas y que resulten de interés para el desempeño de sus tareas.

- Fomentar la participación de los profesionales de los equipos específicos en la estructura modular del C.R.E. correspondiente.
- Realizar los informes pertinentes sobre las necesidades de los alumnos y alumnas y su situación sociofamiliar, transmitiendo estos informes a las Juntas de prestaciones al estudio de la ONCE.
- Colaborar, mediante la firma de los correspondientes convenios, con los centros de profesores y recursos, escuelas de magisterio, universidades o con las entidades pertinentes dentro del ámbito de la formación de profesionales en el área de la deficiencia visual.
- Diseñar e impartir aquellas acciones formativas que se crean convenientes para la formación de los diferentes agentes de la comunidad educativa.
- Valorar, conjuntamente con los servicios generales de apoyo, la modalidad educativa y el centro escolar más adecuados para cada alumno o alumna.
- Colaborar con el centro de recursos educativos correspondiente en el establecimiento de cuantos programas experimentales se determinen.
- Participar, conjuntamente con otros profesionales o instituciones, en la planificación, desarrollo y evaluación de actividades deportivas, extraescolares y de ocio y tiempo libre.
- Fomentar la participación de los estudiantes en la vida de la O.N.C.E.
- Diseñar actividades deportivas, extraescolares y de ocio y tiempo libre para grupos de estudiantes ciegos y deficientes visuales, que sirvan tanto para que éstos se relacionen entre sí como para valorar aspectos de integración y autonomía en un contexto diferente del habitual.
- Diseñar actividades grupales para el aprendizaje sobre la utilización de aparatos tiflotecnológicos, dirigidas a los estudiantes atendidos.
- Participar en la evaluación de los servicios educativos de la O.N.C.E.
- Colaborar con las Administraciones y otros agentes de la comunidad educativa en todo aquello que esté relacionado con la atención a las personas con deficiencia visual.

### **2.5.2. Asesoramiento a centros**

- Colaborar con los centros docentes en los que se escolarizan el alumnado y con los servicios generales de apoyo a la escuela, prestando asesoramiento y apoyo en aquellos aspectos específicos relacionados con la ceguera y la deficiencia visual.
- Anticipar a la comunidad educativa en la que se va a escolarizar el alumno o alumna a la entrada de éstos en el centro, informando sobre sus características y sobre el apoyo que desde el equipo específico se les va a prestar.
- Determinar las adaptaciones de acceso al currículo, facilitar el material específico necesario y participar en el diseño de las adaptaciones curriculares que

precisen los alumnos y alumnas ciegos o deficientes visuales, en colaboración con las comisiones de coordinación pedagógica o el departamento de orientación de los centros y los equipos generales.

- Velar por que desde los centros ordinarios se facilite información, con la debida antelación, del material didáctico y de los libros de texto que se van a utilizar. Es necesario que prevalezcan los criterios de selección de los textos durante varios cursos, según la normativa vigente, y que en estos criterios de selección sean tenidos en cuenta los textos que ya existen grabados o transcritos al sistema Braille.

### **2.5.3. Apoyo a alumnos**

- Participar con los servicios generales de apoyo, en la valoración psicopedagógica del educando, la determinación de las necesidades educativas que presenta y las estrategias pertinentes para dar respuesta a las mismas.
- Intervenir con los estudiantes en su propia aceptación y adaptación a la ceguera o deficiencia visual, ayudándoles en la formación de un autoconcepto apropiado.
- Proporcionar a los estudiantes ciegos y deficientes visuales escolarizados el apoyo que requieran, tanto dentro como fuera del aula, con intervención especializada en las áreas específicas relacionadas con la ceguera o deficiencia visual.
- Colaborar con los servicios generales de apoyo y con los propios centros educativos en la orientación personal, escolar, familiar y vocacional del alumno o de la alumna, en lo que se refiere a las peculiaridades que el déficit visual impone, dotándoles así mismo de unas habilidades sociales básicas que les faciliten la plena integración social y prestando especial atención a los momentos críticos que pueden producirse, tanto en la evolución del propio estudiante como en su familia.
- Diseñar e impartir aquellas acciones formativas que se crean convenientes para la formación integral del alumnado.
- Apoyar al alumnado en el área psicosocial, tanto desde el punto de vista de la relación con sus iguales videntes, como con otros que presenten su mismo tipo de deficiencia, colaborando en el establecimiento de cauces de participación en actividades de ocio, recreo, juego y socialización organizadas por los centros escolares y por la propia comunidad, con el fin de mejorar sus habilidades sociales y favorecer su integración social.
- Diseñar y llevar a cabo programas de habilidades sociales dirigidas al alumnado.
- Proporcionar al alumnado una adecuada orientación para la transición a la vida adulta, tanto social como laboral, mediante la adquisición de estrategias y

habilidades que les permitan buscar los recursos adecuados a sus capacidades, intereses, necesidades y motivaciones.

- Valorar las necesidades y efectuar el seguimiento periódico de las alumnas y alumnos que, en algún momento de su escolaridad, requieran ser derivados a centros de educación especial, centros específicos o al servicio de apoyo específico transitorio del centro de recursos educativos correspondiente.
- Establecer las estrategias pertinentes para garantizar la adaptación del puesto de estudio del estudiante, a través de la dotación puntual del material bibliográfico y específico que le permita el desempeño de sus tareas escolares.
- Adaptar el material que requiera el educando en el aula y, en su caso, asesorar al profesor tutor y al profesor de apoyo del centro sobre la elaboración de estas adaptaciones.

#### **2.5.4. Asesoramiento y apoyo a las familias**

- Informar a los padres de los alumnos sobre la valoración psicopedagógica y social llevada a cabo por el equipo y de la oferta educativa más adecuada, y el centro escolar que consideren más oportuno para dar respuesta a las necesidades de sus hijos.
- Intervenir con las familias en el proceso de ajuste emocional a la ceguera o deficiencia visual.
- Planificar, llevar a cabo y evaluar actividades de grupo con las familias de estos alumnos, tendentes a favorecer la participación activa de las mismas en el ámbito educativo.
- Motivar a las familias para que favorezcan el desarrollo de la autonomía y del autoconcepto de sus hijos, haciéndoles participar en el círculo familiar y en la vida social de su entorno.
- Diseñar y participar en actividades de orientación familiar, escuelas de padres, grupos de familias y en cuantas actividades se organicen destinadas a las mismas.
- Estudiar con profundidad los casos de alumnos provenientes de un ambiente sociofamiliar deteriorado, promoviendo acciones encaminadas a evitar el desarraigo de su entorno, utilizando para ello los recursos comunitarios que den una respuesta coherente a su problemática.

#### **2.6. COMPONENTES DEL EQUIPO Y FUNCIONES DE CADA PROFESIONAL**

El equipo específico actuará como una unidad funcional, con una misma organización y plan de actuación, desarrollando sus tareas en una dinámica de trabajo en equipo y compaginando éstas con las propias del campo de cada profesional.

Los equipos específicos estarán, en la medida de lo posible, formados por profesionales de la O.N.C.E. y de las Administraciones públicas. Sus componentes dependerán administrativamente de la institución de la que procedan y técnicamente de la Comisión Técnica o de Seguimiento que regula cada convenio.

Los equipos específicos podrán contar con los siguientes profesionales: maestro, trabajador social, psicólogo y/o pedagogo, técnico de rehabilitación, instructor de tiflotecnología y Braille y animador sociocultural y deportivo. Sus funciones serán las siguientes:

### 2.6.1. Maestro

- Llevar a cabo los programas de atención temprana y asesorar a los profesionales que desarrollen dichos programas, cuando éstos no se lleven directamente desde el equipo, con el asesoramiento y la colaboración del psicólogo y/o el pedagogo del equipo y de cuantos profesionales se consideren oportunos.
- Asesorar, conjuntamente con otros miembros del equipo, si fuera preciso, al claustro de los centros escolares y, en su caso, al consejo escolar, sobre las necesidades educativas que se derivan de la deficiencia visual, así como de las estrategias más adecuadas para favorecer la normalización de la situación del alumno y su integración.
- Colaborar en los procesos de elaboración de los proyectos curriculares de los centros donde se escolarice el alumnado y participar en la elaboración, evaluación y revisión de las adaptaciones curriculares que se requieran.
- Colaborar con los profesores tutores y especialistas, orientando y asesorando sobre las estrategias para mejorar la integración del alumnado en el centro, tanto dentro del aula como fuera de la misma.
- Prestar apoyo a los alumnos y alumnas, en colaboración con otros profesionales, en aquellas áreas específicas derivadas de las necesidades surgidas por la deficiencia visual (tiflotecnología, habilidades sociales, etc.).
- Implicar al profesorado del centro educativo y a la familia del alumno, en función de su formación y disponibilidad, en el desarrollo de los programas específicos a impartir.
- Determinar el código de lecto-escritura (Braille o tinta) que debe utilizar el educando, considerando la información de los profesionales de los centros educativos donde se escolarice el alumnado y del servicio del Profesor de Rehabilitación Integral de la O.N.C.E., teniendo en cuenta la posible compatibilidad de ambos códigos.
- Programar y prestar el apoyo necesario para impartir las técnicas instrumentales específicas (enseñanza del código de lecto-escritura Braille, estímulo-

ción multisensorial, ...) a los alumnos que lo precisen, en estrecha coordinación con el profesorado de los centros en los que están escolarizados.

- Programar y llevar a cabo las técnicas iniciales de orientación y movilidad, dentro del recinto escolar, y las de habilidades de vida diaria, con el asesoramiento del técnico de rehabilitación, cuando sea necesario.
- Llevar a cabo un seguimiento periódico de las adaptaciones curriculares diseñadas, así como del grado de integración del alumno, colaborando con el profesor correspondiente en la resolución de las dificultades que puedan surgir.
- Establecer las estrategias pertinentes para garantizar la adaptación del puesto de estudio al alumno, a través de la dotación puntual del material bibliográfico y tiflotecnológico que le permita el desempeño de sus tareas escolares.
- Adaptar el material que requiera el alumno y, en su caso, asesorar al profesor de aula y al profesor de apoyo del centro sobre la elaboración de estas adaptaciones.
- Adaptar y transcribir los textos de educación infantil y primer ciclo de educación primaria, en coordinación con el servicio de producción y los núcleos periféricos de producción bibliográfica, asesorándoles en el resto de ciclos, etapas y niveles educativos.
- Diseñar y/o llevar a cabo los programas de estimulación visual para los alumnos con resto visual, en colaboración con los técnicos de rehabilitación.
- Llevar a cabo el seguimiento de la utilización de las ayudas ópticas y no ópticas determinadas por los diferentes profesionales de la entidad.
- Sistematizar la evaluación continua del educando, detectando e informando al equipo sobre las situaciones en que los alumnos requieran apoyo psicopedagógico o social, así como las situaciones en que sea aconsejable que el alumno reciba apoyo específico transitorio.
- Informar y orientar a las familias sobre los aspectos relacionados con el apoyo que se ofrece al alumno y al centro escolar, así como todo lo referente a su integración educativa y social.
- Promover la colaboración entre escuela y familia para favorecer la normalización y el ajuste de la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos.
- Cuantas funciones le sean asignadas en el campo de sus competencias.

### **2.6.2. Trabajador Social**

- Colaborar con el resto de profesionales del equipo en las actividades relacionadas con la detección precoz de los bebés ciegos o deficientes visuales, a través del contacto con hospitales y maternidades.
- Llevar a cabo la entrevista de acogida de las familias que solicitan apoyo por parte del equipo específico, desarrollando una labor inicial de escucha, información y asesoramiento y detectando las necesidades que se deriven de su situación.



- Informar al equipo del diagnóstico sociofamiliar del alumno y cuantas intervenciones de seguimiento se lleven a cabo con la familia en el proceso de integración de su hijo.
- Ofrecer a las familias atendidas por el equipo, a los centros escolares, a los servicios generales de apoyo externo a la escuela, y a todos los agentes relacionados con la educación de los alumnos ciegos y deficientes visuales, cuanta información pueda serles de utilidad sobre los recursos de la O.N.C.E. y sobre los recursos externos a los que puedan acceder, si se considera necesario.
- Coordinarse con los servicios sociales de cada zona con el fin de buscar los recursos adecuados a las situaciones familiares y sociales de los alumnos que lo requieran.
- Asesorar a las familias con hijos ciegos o deficientes visuales, con otras deficiencias asociadas a la visual, sobre centros de educación especial que den respuesta a sus necesidades de escolarización.
- Diseñar y participar, junto con los demás profesionales del equipo, en las actividades de orientación y formación y cuantas actividades se organicen destinadas a las familias.
- Elaborar los informes sociales oportunos, tramitando los expedientes hacia los servicios correspondientes.
- Cuantas funciones le sean asignadas en el campo de sus competencias.

### **2.6.3. Psicólogo y / o pedagogo**

- Asesorar a los servicios generales de apoyo a la escuela sobre el tipo de problemática psicopedagógica que presenta el alumno ciego o deficiente visual, cuando éste vaya a ser atendido directamente por dichos servicios generales o por el profesor de apoyo del centro escolar al que asiste.
- Valorar a los bebés ciegos y deficientes visuales y diseñar los programas de atención temprana a impartir por el maestro de educación integrada que lo atiende, asesorándole a lo largo de todo el proceso.
- Diagnosticar a los alumnos y diseñar y realizar el seguimiento de los programas psicopedagógicos, llevándolos directamente a cabo en coordinación con el maestro del equipo, o derivándolos a otros servicios, a cuyos profesionales prestará el asesoramiento oportuno.
- Asesorar e intervenir, siempre que sea necesario, en la orientación personal, escolar, profesional y familiar, conforme al esquema del programa que se establezca en cada caso.
- Intervenir con el alumno y su familia para un mejor afrontamiento de la deficiencia visual, en los casos en que sea necesario.
- Cuantas funciones le sean asignadas en el campo de sus competencias.

#### **2.6.4. Técnico de rehabilitación**

- Colaborar con el resto del equipo en la orientación familiar, procurando la implicación de los miembros de la familia del alumno en el proceso de adquisición de autonomía personal y social.
- Diseñar y / o aplicar, conjuntamente con el profesor del equipo, y según la normativa vigente, la evaluación y aplicación de los programas individualizados de orientación y movilidad, habilidades de vida diaria, estimulación y rehabilitación visual.
- Realizar el seguimiento de los programas de estimulación visual desarrollados por los maestros.
- Evaluar periódicamente, en colaboración con el maestro del equipo, el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos programas y la implicación de la familia en los mismos.
- Analizar las barreras arquitectónicas de los centros en los que los alumnos estén escolarizados, proponiendo a las instancias correspondientes las oportunas adaptaciones a las que hubiera lugar.
- Orientar a los profesionales del equipo sobre la utilidad y el manejo de las ayudas ópticas y no ópticas determinadas, así como las condiciones ergonómicas más adecuadas.
- Asesorar al centro escolar (tutores, compañeros del alumno, ...) en las áreas curriculares y temas transversales referidos a los contenidos relacionados con la autonomía personal.
- Cuantas funciones le sean asignadas en el campo de sus competencias.

#### **2.6.5. Instructor de tiflotecnología y Braille**

- Evaluar, conjuntamente con el maestro del equipo, la capacidad y destrezas de los alumnos para el manejo de aparatos tiflotécnicos y para el aprendizaje a través del ordenador.
- Valorar, conjuntamente con el maestro del equipo, las necesidades de material tiflotécnico existentes en la población atendida, elaborando los correspondientes informes para proceder a la adaptación del puesto de estudio.
- Instalar en los centros escolares los aparatos tiflotécnicos y periféricos que el alumno precise, enseñándole su manejo al alumno, al maestro del equipo y a cuantos profesores del centro necesiten conocerlo.
- Diseñar, conjuntamente con los maestros del equipo, estrategias metodológicas para la utilización de los programas educativos de ordenador utilizados en el centro.
- Informar a los profesionales del equipo sobre el material tiflotécnico existente, con el fin de que éstos puedan actualizar sus conocimientos de forma per-

manente, y elaborar conjuntamente con ellos pautas para la resolución de problemas puntuales en el aula ordinaria.

- Asesorar y apoyar técnicamente a los profesionales de los equipos y personal de los centros educativos.
- Elaborar, ejecutar y evaluar los programas específicos de enseñanza de los diferentes materiales tiflotécnicos.
- Cuantas funciones le sean asignadas en el campo de sus competencias.

#### **2.6.6. Animador socio-cultural y deportivo**

- Colaborar con el maestro del equipo en la programación, desarrollo y dinamización de las actividades de deporte, ocio y tiempo libre para facilitar la integración de los educandos ciegos y deficientes visuales en su entorno inmediato.
- Facilitar la integración de los alumnos en las actividades externas al centro escolar que se realicen en su ámbito.
- Organizar, en colaboración con el resto del equipo, actividades y talleres dirigidos a los afiliados con el fin de elevar su motivación hacia la adquisición de nuevos conocimientos, técnicas, relaciones, etc.
- Cuantas funciones le sean asignadas en el campo de sus competencias.

Además de los mencionados anteriormente, el equipo específico contará con el apoyo de todos los Módulos y Servicios con los que cuentan los Centros de Recursos Educativos de la O.N.C.E.

# **EDUCACIÓN DE LOS ALUMNOS SORDOS: EDUCACIÓN ESPECIAL VERSUS ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

*Araceli Fernández García  
EOEP específico de Sordos*

*"(...) En realidad estamos tan entretenidos con el ruido del lenguaje, somos hasta tal punto y tan fácilmente animales hablantes que nos resulta extraña por principio la idea de que pueda haber otros modos simbólicos y hasta lingüísticos de comunicación... / ... el habla es tan preminente y dominante como modo simbólico de comunicación que deja pocos resquicios para intuir otras posibilidades.*

*En los últimos treinta años, los psicólogos, profesores y familiares de las personas con "necesidades especiales", hemos descubierto algo importante: hay muchos recursos, no sólo el habla, para romper o disminuir su silencio comunicativo. Lo contrario del silencio no es necesariamente el habla. Miles de niños y adultos con sordera, autismo, deficiencia mental, parálisis cerebral y otras alteraciones se están beneficiando de este descubrimiento...".*

*Ángel Rivière*

## **Aclarando conceptos**

Antes de iniciar algunas reflexiones sobre la situación de la educación de los alumnos sordos en la Comunidad de Madrid, considero oportuno definir algunos aspectos que marcan un encuadre teórico alejado de posturas rehabilitadoras y centrado en la lengua de signos como lengua de la comunidad sorda. A lo largo del artículo, profundizaré en conceptos como el de bilingüismo, educación compartida, presencia de cotutores, etc. De este modo, pretendo abrir una línea de debate y aportar una visión diferente de intervención educativa para los alumnos sordos, mas cercana al multiculturalismo que a la asimilación al mundo oyente.

Son éstas posturas que, en muchas ocasiones, rompen esquemas cognitivos muy arraigados y que producen asombro o incertidumbre en algunos profesionales apegados a viejos paradigmas, pero considero que ha llegado la hora de que se produzca un debate sosegado y rico en el que se puedan decir cosas nuevas sobre esta apasionante aventura de educar a niños y jóvenes sordos, respetando su diversidad.

Quede también claro que las opiniones aquí vertidas son el fruto tanto de mi experiencia profesional, después de 20 años trabajando en este campo, como de planteamientos teóricos diversos, que no pretendo explicar exhaustivamente, sino mencionar de pasada. No es éste un artículo de demostraciones "científicas" sino de reflexiones personales sobre la práctica del día a día. Muchas de ellas son compartidas por mis compañeros del EOEP específico de Discapacidad Auditiva de la Comunidad de Madrid, pero no todas, y de lo aquí dicho soy la única responsable.

## ¿A qué llamamos discapacidad auditiva?

En cualquier manual relacionado con el campo de la sordera podemos encontrar multitud de definiciones de discapacidad auditiva. En todos ellos se hablará de decibelios de pérdida, de momento de la aparición, de causas, ... se realizarán clasificaciones diversas (cofosis, profunda, severa, media, ligera...). Todos ellos recurren a una definición médica de la **sordera**. Es éste un primer modo de encarar el problema, pero que es preciso superar; nos aboca a colocar en el niño la deficiencia y a buscar modos de "eliminarla" y así convertirlo en "normal". Es la rehabilitación del sujeto lo que se transforma en objetivo único, hacer funcionales sus restos auditivos, sacarlo de la "mudez". Normalmente, el milagro queda en la expertas manos del logopeda, y el camino está empedrado de esfuerzo y sacrificio del pequeño sordo y su familia. Así, pues, siendo necesario conocer los aspectos médicos y cómo éstos afectan funcionalmente al alumno. Es ésta una definición un tanto limitadora que queda superada por la propuesta de una **definición educativa**.

A partir de los años 80 del pasado siglo veinte, se abrió paso un nuevo concepto que pretendió cambiar el modo de ver al discapacitado para considerarlo como **sujeto de necesidades educativas especiales**. Desde una situación en que el niño es el portador del problema y debemos ayudarle a que lo elimine, se pasa a considerar que el entorno debe buscar los instrumentos para hacer asequible lo que pasa en las aulas, integradas por supuesto, a los distintos niños con dificultades. El pequeño sordo se muestra ante todo como un niño y hemos de definir qué tiene que cambiar la escuela para ayudarle a alcanzar los mismos objetivos que sus compañeros oyentes. Los distintos tipos de sordera, las distintas características personales, sociales y familiares requerirán diferentes respuestas y la escuela organizará éstas conciliando sus posibilidades y lo que el niño precisa.

Este nuevo paradigma que pone el acento en la respuesta que cada niño requiere está estrechamente ligado al concepto de "integración". El éxito de la misma será que al niño "no se le note diferencia con respecto a sus iguales". La sordera, pues, se define por la profundidad de las adaptaciones que tenemos que efectuar en el aula (en muy pocas ocasiones es el centro entero el que se plantea realizarlas), para hacer que el pequeño sordo sea "igual" a sus compañeros. Con esa finalidad, se proporcionan profesores de apoyo o logopedas que tienen bastante parte de la responsabilidad de llevar adelante este proceso y se utilizan instrumentos como el "bimodal" para ayudar a los alumnos a estar en igualdad de condiciones que sus iguales. En todos los casos, la lengua oral, aunque imperfectamente comprendida y utilizada por los sordos con mayores dificultades auditivas, sigue siendo el único instrumento lingüístico y comunicativo propuesto a estos alumnos para acceder a los contenidos curriculares. Más adelante comentaremos los logros y los fracasos de este modo de entender la educación de los alumnos sordos.

Mientras esto sucedía en nuestro entorno cultural, poco a poco, diferentes investigaciones realizadas, sobre todo en Estados Unidos, comenzaban a mostrarnos otras posibilidades. Por una parte, los estudios en diversos países del mundo confirmaban que cada LENGUA DE SIGNOS de las distintas comunidades de sordos poseía características lingüísticas que permitían definir su estatus de lengua completa. No constituían un conjunto de "gestos mímicos, iconográficos y pantomímicos", sino sistemas complejos con modos viso-espaciales de organizar los aspectos morfosintácticos, semánticos, "querológicos (similares a los fonológicos)" y una pragmática rica y llena de matices.

Otro bloque de investigaciones nos decía cosas muy importantes: frente a la rigidez, artificialidad de uso, pobreza lingüística y desfase evolutivo de los niños sordos educados sólo en la lengua oral, los hijos sordos de padres sordos signantes adquirían la lengua de signos como lengua materna en los mismos momentos que los niños oyentes y siguiendo las mismas pautas evolutivas; y aún más importante aún, eran éstos los que alcanzaban unos resultados curriculares más elevados en la mayoría de las materias escolares. Así, pues, la lengua de signos se mostraba como un instrumento útil para lograr un desarrollo normalizado de los niños sordos y como un instrumento rico y flexible para la transmisión de contenidos curriculares.

Los pequeños sordos comenzaron a ser considerados como miembros de una minoría lingüística y compartían con los adultos sordos un mundo donde la recepción visual de la información prima sobre otras vías; los adultos, a lo largo de los siglos, a pesar de la educación oral recibida, habían encontrado respuestas adaptativas que aseguraban un desarrollo lingüístico y cognitivo adecuado, ajustado a las características perceptivas de los pequeños. Así surge una nueva definición **socio-lingüística** de lo que significa tener una discapacidad auditiva, esto es, **ser sordo**: "Las perso-



nas sordas, dada su condición sensorial y como usuarios de una lengua propia, comparten modos de socialización y unas formas o estilos de abordar la vida que las hace identificarse como miembros de una COMUNIDAD". (Citado por Pilar Alonso Baixedas).

Conviene señalar aquí que existe una enorme diversidad de sujetos con discapacidad auditiva. Así la pertenencia o no a la comunidad sorda y, por tanto, el uso de una definición sociolingüística de sordera no pretende una postura de "sopa para todos". El elemento definidor de pertenencia tiene que ver con la importancia que la información visual tenga para la adaptación al medio y para la adquisición de un código lingüístico. Por otra parte, el hecho de sentirse perteneciente a esta comunidad es un elemento suficiente, de modo que personas oyentes pueden considerarse también miembros de este grupo humano, hijos oyentes de padres sordos, intérpretes de lengua de signos, profesionales de la educación de los alumnos sordos, padres oyentes con hijos sordos, ... Todos podemos formar parte de esta comunidad si empleamos la lengua de signos como código de comunicación en determinados contextos.

Aquellos con dificultades auditivas menos pronunciadas o los estudiantes a los que se les ha realizado un implante coclear también pueden verse beneficiados de las propuestas educativas que toman como eje de trabajo la definición sociolingüística del problema, ya que ésta pone el acento en la normalidad del sujeto y no en su deficiencia, siendo la lengua de signos un instrumento que lejos de perjudicar el uso de la lengua oral de la comunidad mayoritaria oyente, facilita entornos de aprendizaje más normalizados, potenciando su apropiación por parte del pequeño.

## La lengua de signos: obstáculo, necesidad, derecho

Como venimos señalando en las líneas anteriores, es la lengua de signos la piedra de toque que establece una nueva visión del problema que plantea la educación de los pequeños sordos. Su estatus en este campo ha ido variando con el tiempo: desde un primer momento histórico en el que se utilizaba en la educación de los pequeños sordos para facilitar después procesos lecto-escritores y partiendo de la necesidad de "evangelizar, y por tanto de hacerse entender, de los primeros educadores de sordos (L'Épée...), llegamos a las postrimerías del siglo XIX y en el famoso congreso de Milán de 1880 pasa a ser proscrita en la educación de los sordos, **definiéndose como superior la lengua oral y considerándose la lengua de signos como un obstáculo para su aprendizaje**. Paralelamente, aunque existía abundancia de educadores sordos implicados en la enseñanza de sus iguales, a partir de este momento quedan excluidos de los procesos educativos. Sólo en algunos lugares del mundo como en el Gallaudet College de Washington se continúa con una tradición

de uso de la lengua de signos, pero lo que prima durante un siglo son las propuestas oralistas en sus distintas manifestaciones.

Éstas alcanzaron grandes logros con algunos sujetos, pero siempre dejaron a un número muy elevado de alumnos sordos sumidos en el analfabetismo. Y clandestinamente casi, en patios de recreo e internados, la comunidad sorda continuó usando su lengua para poner nombre a las cosas importantes de su vida. Durante estos años, y aún hoy en día lo siguen haciendo algunos profesionales; siempre se achacaba al uso de la lengua de signos el fracaso de los alumnos en lengua oral: "se acostumbraban a lo fácil y no dedicaban el esfuerzo y el sacrificio suficientes para alcanzar el supremo objetivo de no parecer sordos".

Es en los años 80 del siglo XX, cien años después, cuando comienzan a presentarse propuestas tendentes a retomar la lengua de signos como instrumento de apoyo para hacer más asequible la lengua oral a los alumnos sordos. Diferentes estudios han demostrado la pobreza de los logros del oralismo en un porcentaje muy alto de los jóvenes sordos y comienzan a buscarse soluciones. Aparecen los "bimodales" o los idiomas signados que, manteniendo la lengua oral como base, pretenden hacerla visible mediante los signos que emplea la comunidad sorda. Estos sistemas no son lengua de signos propiamente pero van allanando el camino para su aceptación en el terreno educativo. **Se abre paso la concepción de la lengua de signos como un recurso educativo más, como una ayuda en el proceso de aprendizaje de la lengua oral o escrita. Es un facilitador de los aprendizajes.** Como tal, no va estrechamente ligada a la presencia de personas adultas sordas en las aulas y en cuanto ha cubierto su papel es retirada.

Llegados los años 90, comienzan a difundirse estudios diversos sobre el estatus lingüístico de las lenguas de signos, su desarrollo similar al de las lenguas orales, y las comunidades sordas de los distintos países comienzan una serie de acciones reivindicativas de su singularidad cultural, alejándose del modelo social que los define como minusválidos. Según la sensibilidad hacia la diversidad cultural de los distintos Estados, estas demandas son recibidas de mejor o peor grado. Así, en muchos países, se reconoce el estatus de lengua minoritaria a la lengua de signos y se toman las medidas oportunas para que sus usuarios gocen del derecho a su empleo público que esto les confiere. **Hemos llegado al momento actual donde ser bilingüe (lengua de signos y lengua oral) es considerado una demanda incontestable por las personas adultas sordas.** En nuestro país, todavía no se ha producido esta conquista ya que la lengua de signos española no está reconocida como una lengua oficial.

En consonancia con las peticiones de las comunidades de sordos, de reconocimiento de su lengua, se produce un amplio movimiento que reivindica su uso en la

educación de los pequeños sordos. Y, del mismo modo, la presencia de adultos sordos en este proceso como modelos personales y lingüísticos adecuados. Educadores implicados en estos terrenos comienzan a colaborar codo con codo con adultos sordos y ven sorprendidos cómo los niños comienzan a despegar en sus adquisiciones sociales, cognitivas, lingüísticas y curriculares cuando se emplea como código mediador la lengua de signos. Con entusiasmo y asombro ponen manos a la obra para cambiar su modelo educativo hacia un modelo bilingüe.

### **EDUCACIÓN DEL NIÑO SORDO. El bilingüismo como opción. Dos lenguas (oral y de signos) con un mismo estatus. ¿Cómo afecta esto a la respuesta educativa que hemos de proporcionar al niño y joven sordo?**

Llegados a este punto surge la necesidad de definir un modelo bilingüe de educación para los pequeños sordos. Tomamos para ello la realizada por la escuela barcelonesa CEIPM TRES PINS en uno de sus documentos. Según estos profesionales, la educación bilingüe se propone entre otros objetivos:

1. **"Desarrollar al máximo las capacidades de los alumnos sordos, atendiendo a la diversidad de necesidades que planteen y con el objetivo de facilitarles el acceso al conjunto de objetivos propuestos en el Currículo.** Hasta este momento, en las aulas se había observado que la relación educativa con los alumnos sordos era en la mayoría de los casos muy despersonalizada; cuando el *input* es exclusivamente oral, se les coloca en continua situación de fracaso. Habitualmente son incompetentes en aquello que se les pide y casi nunca se puede hacer referencia a sus aptitudes, posibilidades y conocimientos previos. Esta situación, junto a la gran privación de lenguaje de muchos chicos y chicas, suele comportar problemas emocionales y conductuales que se manifiestan tanto en la escuela como en su casa con la familia.

Con la introducción de los proyectos bilingües se persigue que la escuela desde el inicio hasta el final de la jornada, sea comprensiva para los niños sordos, significativa y estimulante para desplegar al máximo sus capacidades físicas, cognitivas, lingüísticas, psicológicas y sociales.

2. **Potenciar el aprendizaje en los alumnos sordos de los dos códigos lingüísticos del bilingüismo: la lengua de signo y la lengua oral.** En nuestro caso la presencia de las dos lenguas y el aprendizaje son simultáneos (en otros entornos culturales se han tomado decisiones educativas diferentes, que plantean un aprendizaje sucesivo), pero el grado y la proporción de dedicación a una y otra lengua dependerá de las características individuales de los alumnos.

3. **Se ofrece a los alumnos con sorderas importantes, la oportunidad de adquirir una lengua completa, lo antes posible, a partir del aprendizaje y el uso cotidiano de la lengua de signos en la relación y aprendizajes en el seno de la escuela.** La lengua de signos aporta de este modo, un vehículo para comunicarse, para compartir significados y, en definitiva, para pensar y aprender.
4. **Se diversifica la intervención pedagógica, buscando la proporción adecuada de los dos códigos lingüísticos, en función de las necesidades educativas de los diferentes alumnos sordos.**
5. **Se impulsa la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, aprovechando la competencia lingüística en lengua de signos desde el inicio de la escolaridad...".**

El proyecto del que hemos tomado los párrafos anteriores se define según otras muchas características de gran interés pero peculiares en sí mismas, ya que otros centros han tomado caminos diferentes para llegar al mismo punto. El modo de organizar una educación bilingüe de alumnos sordos puede variar según las circunstancias de la comunidad escolar que decida ponerlo en marcha, pero deseaba recoger al menos algunos de los aspectos que son comunes a todos.

Dentro de estos elementos comunes, se encuentra la presencia de adultos sordos como figura de referencia lingüística básica y como modelo de socialización para sordos y oyentes, y la priorización de la lengua escrita como procedimiento básico para asegurar el acceso a los contenidos culturales, salvando así el analfabetismo funcional que han sufrido un número elevadísimo de sordos escolarizados en entornos oralistas. Del mismo modo, la presencia de las dos lenguas determina la figura del tutor y el cotutor, representante cada uno de una de las lenguas (normalmente el tutor es el de la lengua oral, y el cotutor el intermediario en lengua de signos en las aulas compartidas con oyente; en el caso de los centros específicos es el adulto sordo presente en el aula). Este trabajo en equipo determina una intervención medida y programada por ambos profesionales y una perfecta coordinación. También otro elemento común será la confianza de que, contando con un código compartido, el de la lengua de signos, no existe "techo" a la hora de hacer propuestas educativas que demanden reflexión, conocimientos previos, opinión de los alumnos, etc. y, en general, lo mejor de las intervenciones educativas constructivistas. Hasta la fecha, esta flexibilidad era impensable con los planteamientos en los que la lengua oral era el único vehículo curricular y comunicativo.

El nuevo modo de ver la educación de los sordos plantea un reto apasionante. Las respuestas a muchas de las incógnitas planteadas están todavía sin contestar. A continuación, pretendemos hacer una revisión de la situación actual en la Comunidad de

Madrid y de los elementos a considerar para poder llegar a respuestas adecuadas a los alumnos sordos.

## Etapas educativas: ¿qué respuestas?

### EDUCACIÓN INFANTIL ( 0 - 3 )

- **¿Qué priorizar en los momentos iniciales?**

La detección y diagnóstico temprano de la sordera ha experimentado un significativo avance en los últimos años. Cada vez son más pequeños los niños que acuden al servicio de atención del Equipo específico de Discapacidad Auditiva. Pero, pese a esta prontitud, todavía queda mucho camino por recorrer hacia una coordinación real entre los entornos sanitarios y educativos. Además, la visión que tenemos del problema difiere enormemente, como hemos podido ver en párrafos anteriores. El trabajo que aún queda por realizar con las familias de los pequeños sordos es largo y dificultoso y, casi siempre, comienza por desmontar las ideas vertidas en la consulta médica del otorrino, que sin ser especialista se permite pontificar sobre las respuestas educativas más adecuadas.

Nuestro trabajo diario consiste en sostener a las familias en sus momentos de angustia, de pena, de frustración por no tener el hijo perfecto que soñaban... y, poco a poco, hacerles llegar la idea de que la necesidad prioritaria de su pequeño es la comunicación, que sin ella no se construirá como persona válida, y que, en este caso, las estrategias normales que empleamos las personas oyentes no pueden servirnos. Una vez que las familias ponen el acento en la "necesidad del niño" y dejan de lado "el deseo de normalidad" pueden darse los primeros pasos hacia una comunicación eficaz.

Desde el encuadre teórico que venimos manteniendo es la lengua de signos española la propuesta que hacemos de código comunicativo eficaz para el pequeño, así como el uso de estrategias visuales propias de la comunidad sorda para asegurar que la interacción resulte eficiente. El papel del asesor sordo como figura adulta de referencia ha demostrado ser un instrumento muy positivo en el camino de que los padres antes que nada vean a su hijo como un niño normal, con un futuro y unas necesidades realistas.

En esta misma línea, se propone a las familias la escolarización del pequeño en la **Escuela Infantil Piruetas**. Esta está llevando adelante desde hace tres cursos un proyecto de educación compartida bilingüe de niños sordos y oyentes en el período de 0 a 3 años. Es ésta una apuesta educativa apoyada por la Consejería de Educación



de la Comunidad de Madrid en el que se pretende dar una escolarización "especializada" a los niños sordos.

En ella aparecen las dos lenguas, oral y de signos, durante todo el día, en las aulas, representadas cada una de ellas por un educador (tutor y cotutor), y para todos los alumnos oyentes y sordos. En cada aula se potencia la presencia de más de dos niños sordos. Se ha elaborado un diseño de objetivos, contenidos, criterios de evaluación, pensando en la presencia de alumnos con sordera desde la priorización de ciertos aspectos o la introducción de bloques de contenidos nuevos (por ejemplo el bloque de lengua de signos y los aspectos de atención dividida para todos). Los materiales, los espacios y los tiempos se han reestructurado considerando que es prioritaria la información visual en toda la escuela y que el entorno ha de resultar asimilable por todos los que a ella acuden, adultos y niños y que los niños sordos han de acceder en igualdad de condiciones a los contenidos curriculares con sus compañeros oyentes. También aquí la presencia del educador sordo, como modelo adulto y como referente lingüístico para toda la escuela se vive como un pilar básico de la intervención.

Los resultados obtenidos hasta ahora son espectaculares en cuanto a la "normalización" que se consigue. Los niños sordos, lejos de los modelos rehabilitadores son ante todo niños que disfrutan con sus compañeros de un medio rico y estimulante desarrollando sus capacidades de todo tipo. La comunicación fluye espontáneamente a través de los diferentes códigos y la aceptación de todas las diferencias constituye la seña de identidad de la escuela, dentro de un entorno donde conviven las dos culturas, oyente y sorda, tanto en los niños como en las familias<sup>1</sup>.

## **EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA. ( 3 - 12 )**

Una vez terminado el breve proceso del primer ciclo de Educación Infantil nos encontramos con la necesidad de decidir, de todas las respuestas posibles, cuál es la más adecuada para cada niño en concreto. En la actualidad las posibilidades son varias aunque no todas presentan las mismas garantías.

### **1. Centro de integración ordinaria**

Siguiendo con la línea de pensamiento de considerar la sordera como una realidad más sociolingüística que médica, el situar a un niño deficiente auditivo en un entorno poco "especializado" y "sensibilizado" con sus dificultades sólo puede darse

<sup>1</sup> Para mayor información, consúltese la revista *Aula de Infantil*, núm. enero-febrero, 2001. Editorial Graó.



en aquellos casos en que la pérdida de audición sea leve o moderada y la información visual no vaya a ser muy importante a la hora de procesar los estímulos educativos del aula. En estos casos la dotación de aparatos de Frecuencia Modulada a los alumnos y sus profesores se muestra como una ayuda técnica de gran utilidad. También se precisa una intervención logopédica continuada que, realizando más un trabajo de apoyo que de apropiación del código oral, nos asegure que el pequeño sordo está en condiciones adecuadas a la hora de recibir los contenidos curriculares.

Este entorno menos especializado no siempre responde a las necesidades del alumno con deficiencia auditiva y en los casos en que éste no puede aprovechar sus restos auditivos porque no son lo suficientemente funcionales, por protesización tardía o por entornos familiares desfavorecidos, nos encontramos con fracasos educativos que la buena voluntad de los profesionales no alcanza a solventar. Por otra parte, la política de dotación de logopedas de los centros, con continuos cambios de persona, perjudica muy seriamente las posibilidades de éxito escolar de estos alumnos: cada curso hay que comenzar de nuevo. En esta situación tan poco favorable se encuentran alumnos en los pueblos periféricos de esta Comunidad.

## 2. Centro de integración preferente de sordos

Los centros preferentes de integración de sordos nacieron con la finalidad de ofrecer una respuesta específica en entorno normalizado. Así se definió durante los primeros años del proceso de "integración" un centro por zona poblacional donde era esperable que aparecieran alumnos sordos. En un principio, profesores comprometidos con el modelo realizaron ajustes adecuados en sus currículos, centros y aulas para poder acoger a aquellos alumnos, que teniendo pérdidas auditivas profundas, asistían en régimen de "integración". Sin plantearse proyectos bilingües, *sensu stricto*, introdujeron conceptos propios de la "identidad de persona sorda", así como algunos aspectos de la lengua de signos en su quehacer diario.

Las dificultades de intervención en el aula, con alumnos que, en muchos casos, acudían sin un código de comunicación básico por las deficiencias de la intervención temprana; el cambio que se fue produciendo desde los profesores comprometidos a aquellos que tomaban posesión de la plaza sin saber o sin querer saber que tendrían que encargarse de alumnos sordos; la reestructuración de algunos centros, que desplazó a los de más experiencia en los apoyos y llevó a profesionales sin ella a hacerse cargo del servicio de logopedia; la introducción en los centros de otras "integraciones" obligando a una diversificación de los apoyos y, por último, la falta de toma de decisiones en el Proyecto de Centro o en el Proyecto Curricular que definiera una identidad como centro de alumnos sordos, con sistemas complementarios asumidos por todos y metodologías adecuadas, llevó a una situación que, en la ac-

tualidad, no es la más idónea si pretendemos ofrecer una respuesta de calidad a los alumnos sordos. Así a lo largo de los años nos encontramos con disfunciones como las siguientes:

- ***El niño sordo es responsabilidad del logopeda del centro:*** Sólo él parece conocer lo que el pequeño sordo sabe y es el responsable único de los aprendizajes. En el aula, el tutor no introduce modificaciones y sólo informa de que "está muy bien integrado porque hace lo mismo que sus compañeros". No existe idea clara de cómo aprovecha en el aula las explicaciones del tutor y no se tiene una expectativa muy alta de que sea posible que llegue al mismo nivel que sus compañeros en los aspectos curriculares.
- ***El niño sordo está mejor integrado si es el único del centro o de la clase porque así no tiende a juntarse con sus iguales:*** En muchos centros se persigue activamente que los estudiantes sordos no interaccionen con otros sordos para facilitar su "integración" (en el sentido de asimilación) y nunca se supera la ratio de dos por aula. En las primeras edades, cuando el juego es más motor y menos centrado en la comunicación, esto es posible, pero, llegados los 10 años, el estudiante sordo se encuentra solo y aislado, sin amigos con los que hablar ya que, salvo excepciones, no ha conseguido un código oral suficientemente eficaz y sus camaradas no han aprendido a "escucharlo". Es ésta una situación de gran infelicidad por parte del preadolescente sordo.
- ***Después de años en un centro no se han producido modificaciones en el currículo ni en el aula para facilitar elementos de acceso para el pequeño sordo.*** Ante las dificultades con el código oral, que es el único que el entorno emplea, el niño o niña sordo va quedando "retrasado" en sus adquisiciones curriculares, sobre todo en lo referido a la lecto-escritura y a los conocimientos del medio social y natural, produciéndose una fractura entre lo que él sabe y sus compañeros conocen. Gran parte del tiempo de los apoyos se emplea en trabajar la lengua oral que nunca es lo suficientemente eficaz para alcanzar la autonomía en el aprendizaje.

Ante estas dificultades se hace preciso una evaluación de la respuesta educativa que se está dando en los centros preferentes de integración de sordos y, a partir de ella, reexaminar el modelo, elaborando una intervención más "específica" y continuada, que tome en cuenta las nuevas aportaciones de los últimos años: sistemas complementarios, lengua de signos, adultos sordos, ... así como modelos organizativos más flexibles que los que en estos momentos tenemos. Definir a un estudiante sordo como de "modalidad educativa de escuela ordinaria con apoyos" es una simplificación demasiado burda, la cual se ha mostrado incapaz de responder a lo que éste necesita para aprender y tiene derecho de recibir.

En la línea de introducir nuevos modos de intervención, la Consejería de Educación ha favorecido la fusión del Colegio Público de Sordos con un centro de oyentes y ha pretendido definir un "proyecto singular" que permita aunar las ventajas de lo "específico" y de lo "ordinario": entornos más abiertos donde desde un cuidado de las necesidades de los alumnos sordos se favorezca un contacto continuado con la realidad de un colegio de oyentes. El proyecto pretende dar continuidad a la "educación compartida" que se inicia en la Escuela Infantil Piruetas. Hasta el momento presente, no parece haberse encontrado un camino adecuado y los viejos paradigmas tendentes al uso de la lengua de signos, como apoyo para los que no pueden acceder bien a la lengua oral y a la asimilación con los oyentes, están sirviendo como marco teórico de acción educativa. Pero nos mantendremos atentos para ver en el futuro si proyectos de este estilo corrigen los defectos de lo hasta ahora llevado a cabo. La rigidez del sistema de asignación de profesorado, así como la ausencia de normativa adecuada que permita organizaciones diferentes en aulas y centro se muestra como uno de las dificultades para llevar a buen puerto proyectos de esta envergadura. Los nuevos paradigmas educativos referidos a los alumnos sordos y expuestos anteriormente abren puertas a nuevas intervenciones, pero todavía están lejos de ser asumidos por todos.

### 3. Centro específico de sordos

Es quizás en este entorno donde se están produciendo, aunque no generalizadamente, los mayores cambios educativos. Hasta hace unos años, se consideraba que escoger como respuesta educativa un centro específico para sordos era un fracaso para la futura integración social de los alumnos. Con la "euforia" que la puesta en marcha de los proyectos de "integración" produjo, se veía a los centros específicos como lugar sólo oportuno en el caso de que a la sordera se le añadiera problemas asociados. También por definición eran centros donde los alumnos sordos "se juntaban y hablaban signos", donde "no se desarrollaba adecuadamente la lengua oral porque los signos lo impedían", "donde al ser un centro específico el currículo que se impartía estaba devaluado...". Y así otra enorme lista de prejuicios y desconocimientos.

Ha pasado el tiempo y los desajustes y fracasos de la "integración escolar", así como los cambios en el modo de entender la sordera han producido proyectos educativos en centros específicos que desde un encuadre bilingüe plantean una educación de calidad para los pequeños sordos.

Ejemplo de ello en nuestra Comunidad, el colegio concertado Hispanoamericano de la Palabra. Con una amplia tradición en educación de sordos ha realizado en los últimos años un cambio metodológico y curricular de gran calado: definiendo un entorno educativo donde las dos lenguas (oral y lengua de signos) tengan presencia continua en las aulas, a partir del dominio de un código comunicativo compartido

por todos se ofrece a los alumnos la oportunidad de reflexión, descubrimiento, así como la consecución de un autoconcepto positivo; trabajando mediante proyectos, se da la oportunidad a los alumnos de adquirir la lengua escrita desde la elaboración y uso de textos funcionales y buscando interacción con alumnos oyentes de otros centros se afianzan los procesos de desarrollo de la lengua oral.

Desde su conocimiento en profundidad de las necesidades de los alumnos sordos, compartiendo con adultos de la comunidad sorda el proceso educativo, se pretende utilizar todos los recursos posibles (implantes cocleares, palabra complementada, logopedia clásica, ...), para facilitar al niño un desarrollo normalizado y un acceso al currículo ordinario. La lengua de signos se define como el instrumento básico y común de comunicación que permite situaciones educativas ricas en experiencias, en reflexión y en conocimientos sociales.

Este nuevo modo de ver las posibilidades educativas de los pequeños sordos se está abriendo paso en otros centros que realizan algunas aproximaciones a planteamientos bilingües. La presencia de educadores sordos se va haciendo, poco a poco, más frecuente y se retoman planteamientos integradores de metodologías diversas. La respuesta educativa específica para sordos no tiene por qué relacionarse con marginación ni falta de calidad, el objetivo en todos ellos es que sus alumnos cursen los mismos contenidos educativos que en los centros ordinarios.

## **EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

### ▪ *LOS IES DE INTEGRACIÓN DE SORDOS: SECTORIZACIÓN O CONCENTRACIÓN:*

Desde hace algunos años, se ha pretendido ofrecer posibilidades de escolarización diversas para atender a los alumnos sordos. Siguiendo el modelo general de la respuesta educativa de la Comunidad de Madrid, se ha primado la sectorización, de modo que en casi todas las zonas geográficas existen institutos públicos de integración preferente de sordos. Este planteamiento que en sí mismo y para otras dificultades seguramente es lógico, en ocasiones, provoca disfunciones. El Equipo Específico de Sordos viene manteniendo posturas distintas de la corriente general sostenidas en su dilatada experiencia y plantea una concentración en algunos centros especializados del alumnado sordo de Secundaria que permita optimizar la respuesta.

#### **1. Aprovechamiento de recursos**

Sucede con mucha frecuencia que en un instituto sólo encontramos uno o dos alumnos sordos. Esta situación influye en varios aspectos: por un lado, sus necesidades que-

dan, en gran medida, diluidas en el entorno general que ya plantea de por sí suficientes dificultades; por otro lado, y consecuencia de lo anterior, los recursos de apoyo quedan infrautilizados o utilizados para otros alumnos con otras necesidades. Las aulas, por su parte, acogen al joven estudiante sordo sin realizar adaptaciones de ningún tipo; sólo en los casos de profesionales muy comprometidos, el alumno o alumna sordo no termina por ser responsabilidad del logopeda y el profesor de apoyo que suplen en lo que puede lo que el alumno no entiende en clase. Por otra parte, los profesores de aula se quejan, y con razón, de que ellos no saben nada sobre estos alumnos. Realizar formación con institutos que un año tienen un alumno, otro dos y otro ninguno, también termina por ser poco rentable. Si concentramos en algunos institutos a los estudiantes sordos de varias zonas, podremos optimizar tanto los apoyos y la formación, como las adaptaciones que vayan produciéndose en el centro. No debemos olvidar que los alumnos y alumnas sordos pueden desplazarse sin dificultades de su lugar de residencia a otro, y lo hacen gustosos cuando saben que allí serán mejor atendidos.

## **2. Especialización de los apoyos**

Siguiendo en esta misma línea argumental, nuestro análisis nos dicta que unos profesores de apoyo estables, especializados por áreas y con formación y experiencia asegura una respuesta de calidad. Aquellos centros que vienen funcionando así obtienen mejores resultados que cuando hay un continuo "baile" de profesionales cada año y sin la formación adecuada en los contenidos curriculares, ya que son logopedas o maestros de "pedagogía terapéutica" los encargados de ayudar a los estudiantes en sus dificultades con las diversas áreas del conocimiento. Trasladar sin más el modelo de Primaria no parece lo más adecuado.

También en algunos centros se ha propuesto que sea el profesor de aula de las distintas materias el encargado de prestar el apoyo posteriormente a los estudiantes que tienen en su clase. Este sistema asegura un ajuste más preciso ya que él sabe lo que es importante para el aprendizaje, y tiene la oportunidad de ver de cerca las dificultades y aciertos de sus alumnos. Simplemente con contabilizar estas horas de apoyo como horas lectivas y repensar por tanto los horarios de los que voluntariamente quisieran asumir este papel permitiría un modelo más adaptado y flexible. Pero parece que las "normativas" generales no permiten las soluciones "creativas" y desde la rigidez del sistema no se favorece una respuesta adecuada y especializada a los alumnos sordos.

## **3. La identidad personal y la adolescencia de los jóvenes sordos**

La concentración de alumnos en determinados institutos también favorece el desarrollo socioafectivo de los jóvenes sordos. En la etapa de la vida en que los igua-



les adquieren una importancia básica y se convierten en la referencia obligada de valores, creencias y actuaciones, la presencia de un colectivo de sordos suaviza la crisis de identidad propia del adolescente. Tratados en muchos casos como "deficientes" más que como "diferentes", con autoconceptos no muy positivos y conscientes de que el entorno no favorece la ruptura de las barreras comunicativas, llegan al instituto, en muchas ocasiones, sin conocer a otros compañeros con sus mismas dificultades. Se sienten solos en un medio hostil al que no terminan de comprender. En esta situación, la presencia de un pequeño "colectivo" de iguales sirve de "colchón de aterrizaje" para enfrentarse a la nueva etapa educativa. Si se realizan actividades de acogida, conocimiento de la situación por parte de los apoyos o presencia de intérpretes de lengua de signos, pronto la situación de indefensión, a la que están acostumbrados por sus limitaciones comunicativas, desaparece y, desde la seguridad de ser uno más entre otros, les permite sacar lo mejor de sí y centrar sus energías en los procesos curriculares. Es en esta etapa, y en centros con tradición de integración de sordos (IES "Juan de Mairena" de Leganés, IES La Paloma, IES Gómez Moreno, IES Santa Engracia, IES Islas Filipinas, ...) donde, por primera vez, alumnos provenientes de centros de integración toman contacto con alumnos de centros específicos para sordos que aportan su bagaje de conocimiento de la Lengua de Signos y, desde este contacto, entran a formar parte del colectivo de la Comunidad Sorda. En ella, encuentran respuesta a preguntas sobre su propia identidad que venían haciéndose y referencias personales en adultos y jóvenes sordos que son imprescindibles para construir el propio proyecto de vida futura.

#### **4. Uso de intérpretes de lengua de signos**

Por último, la presencia de grupos de sordos en una serie de Institutos de Secundaria favorece la presencia de intérpretes de lengua de signos dentro de las clases. Al concentrar varios alumnos por aula se rentabiliza su presencia. Existe, en este sentido, un convenio firmado entre la Consejería de Educación y la Federación de Sordos de Madrid que dota de un número de estos profesionales a algunos institutos de la región. La experiencia se ha mostrado como positiva, y aunque esta figura no puede sustituir el apoyo que luego es preciso realizar, ofrece a los alumnos más posibilidades para situarse en el aula en igualdad de condiciones con sus compañeros.

Como paradoja del sistema, hemos de comentar que en muchas ocasiones los alumnos que acceden al intérprete no han empleado nunca la lengua de signos como código, ya que provienen de entornos exclusivamente orales y realizan un aprendizaje de ella en el instituto, ya sea en los apoyos o en contacto con otros compañeros de colegios específicos.



Se hace imprescindible la implantación de un bilingüismo a lo largo de todas las etapas educativas que permita aprovechar al máximo este recurso. Elemento básico para ello es la presencia de los asesores sordos (personas sordas adultas que aportan el código) en las otras etapas para que, llegado el momento, la presencia de la lengua de signos en el instituto sea un instrumento real de apropiación de los contenidos escolares. Pues bien, en la mayoría de las conversaciones con personas implicadas en la dotación de recursos, se entiende muy bien la presencia de intérpretes, pero muy mal la del adulto sordo, siendo ambos eslabones de una misma cadena dentro de las propuestas bilingües. Que la lengua de signos no es algo que "aparece naturalmente en la cabeza del joven sordo", o que "la lengua de signos es una lengua natural y completa que para su adquisición precisa de contacto temprano con sujetos adultos signantes", es algo que no parece ser entendido con facilidad por aquellos que no están diariamente en contacto con la realidad de los alumnos con dificultades auditivas y, por tanto, redundando negativamente en la provisión de personal. Es todavía insuficiente el número de intérpretes en los institutos, lo que no permite que haya interpretación en todas las horas lectivas. Por su parte, la lucha por la presencia de adultos sordos es todavía más complicada y, pese a la claridad de las razones arriba esgrimidas, encuentra grandísimas dificultades para ser entendida por todos en profundidad. Los temores y prejuicios pueden más que la lógica y el respeto.

## EDUCACIÓN SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA

Si la situación deja bastante que desear en la Secundaria obligatoria, al llegar a la postobligatoria, resulta desesperante. Desde ninguna normativa se ha planificado una intervención adecuada para permitir el acceso a los estudios superiores a los alumnos sordos. Parece que existe la creencia de que "terminada la obligatoria el estudiante deja de tener necesidades educativas especiales". En el caso de los alumnos que nos ocupan, esto no es así. Por tanto, llegados a este punto podemos preguntarnos:

- ***¿A QUÉ TIENEN ACCESO LOS ALUMNOS SORDOS EN LOS ESTUDIOS POSTOBLIGATORIOS?***

La realidad es poco halagüeña. En general, nos encontramos con que el alumnado sordo no encuentra un apoyo institucional que le permita acceder a todo tipo de estudios, ya que ni se guardan plazas para ellos (teniendo dificultades por sus notas medias en alcanzar un lugar adecuado en las listas de admitidos), ni se dota de recursos materiales y humanos a los institutos que los acogen. Generalmente, el apoyo durante la educación superior no es obligatorio y, por tanto, sólo se realiza si el

equipo de profesionales se organiza en sus "huecos" libres para darlo. La presencia de intérpretes tampoco está definida, ni el número de los existentes lo permite y, en muchas ocasiones, el profesorado del aula no acepta de buen grado la presencia de un alumno con dificultades comunicativas.

De este modo, e injustamente, los alumnos sordos sólo pueden escoger aquellas propuestas en las que saben que podrán contar con alguna ayuda o bien las familias proveerse de profesores particulares o apoyos externos para sus hijos. De esta manera y con esta falta de política real de inserción, no es de extrañar que la llegada a la universidad sea una excepción más que una regla en la educación de los sordos. Sin romper las barreras de comunicación que les impiden el paso y sin recibir los apoyos y adaptaciones a los que tienen derecho, estamos negando la posibilidad de desarrollar al máximo las posibilidades de muchos alumnos. La fantasía de que las necesidades se acaban con la obligatoria es algo a revisar si queremos ser consecuentes con el derecho a la educación para todos.

## RETOS ACTUALES

Para terminar con este repaso a la situación de la educación de los alumnos sordos en esta Comunidad, voy a esbozar algunos de los retos que el futuro a corto plazo nos plantea, sin entrar a profundizar en su análisis, ya que eso nos llevaría a emborronar muchas páginas.

El primero de ellos es la situación de *los alumnos implantados*. La implantación masiva de pequeños sordos ha abierto caminos de esperanza a las familias oyentes y algunas sordas, en el sentido de ofrecer a sus hijos e hijas un instrumento eficaz para el aprendizaje de la lengua oral. Los avances en este terreno son innegables. Pero esta esperanza justificada ha de verse templada por una evaluación continua de los entornos educativos en los que se encuentra el pequeño. No todos los niños son iguales y no a todos les ayudará de igual manera el implante. Hemos de tener sumo cuidado en detectar qué situaciones educativas ayudan más.

Ya es una realidad que los entornos bilingües no sólo no son perjudiciales para el uso de los implantes sino que se muestran sumamente beneficiosos. Es éste el caso de la Escuela Infantil Piruetas. Dos lenguas que conviven diariamente y que rodean al niño en un entorno lleno de significado. Dos códigos que se apoyan y que ofrecen lo mejor de cada uno según la situación y el momento. Ser flexibles e integradores de metodologías diversas es una de los retos más importantes para el futuro de estos niños. Por otra parte, si consideramos que el ser bilingüe es una riqueza en general y un derecho en el caso del niño sordo, no debemos desaprovechar la oportunidad de ofrecerle esta posibilidad a los niños sordos implantados. Recientes

estudios muestran que el hecho de poseer dos lenguas activa zonas cerebrales que, de otro modo, no se verían estimuladas. Negarle esta posibilidad a los pequeños sordos sería una deplorable política educativa.

Durante el pasado, tenemos demasiados ejemplos del fracaso de muchos alumnos hipoacúsicos que, pudiéndose aprovechar de los entornos orales, obtuvieron niveles curriculares muy deficientes por haber confiado en exceso en su capacidad auditiva y no haber aplicado medidas educativas adecuadas. Considerarlos "prácticamente oyentes" no ayudará a los alumnos implantados y al separarlos de su realidad de sordos y de su derecho a la lengua de signos les estaremos haciendo un flaco favor.

En este sentido, los *proyectos bilingües de calidad* permitirán en un futuro próximo aportar respuestas en todos los niveles educativos y para todo tipo de alumnos. Entornos de "educación compartida" (actualmente, los centros específicos están buscando modos de ofertar a sus alumnos situaciones educativas con oyentes) serán los más adecuados para favorecer un desarrollo óptimo. Se hace necesario un apoyo por parte de la Administración de estos proyectos y para ello hace falta romper con muchos tópicos educativos y sociales: entender que el bilingüismo es una riqueza para todos, oyentes y sordos, que los adultos sordos tienen un papel que desempeñar, que la identidad personal es la piedra angular sobre la que se construyen las posibilidades futuras de los niños, y que pertenecer a la comunidad sorda no significa dejar de pertenecer a la oyente (miedo infundado de muchas familias) son puntas de un iceberg mas profundo que tiene que ver con la dificultad de aceptar al que es diferente a nosotros.

...Y para diferentes... el último gran reto con el que nos encontramos: *los alumnos sordos inmigrantes*. Como en los demás terrenos educativos, se está produciendo una llegada numerosa de alumnos sordos de distintos países. En la mayoría de los casos, su situación es muy deficitaria, ya que o no han estado escolarizados nunca o muy poco tiempo. Llegan también sin ningún tipo de código comunicativo y con edades muy avanzadas, sin protesizar y con entorno sociofamiliares complejos. Las necesidades educativas que presentan son, por lo tanto, múltiples y la intervención con ellos difícil. Si, en el caso de los alumnos sordos, hablamos más de atención a la diversidad que de educación especial, ellos son "la diversidad dentro de la diversidad". Los proyectos bilingües ya están buscando respuestas a esta nueva situación y, desde un código compartido, ven con esperanza cómo avanzan en poco tiempo aquellos que nada sabían a su llegada. La apropiación de una lengua, la lengua de signos, abre nuevos horizontes a los que vinieron en busca de algo mejor. La pertenencia a una comunidad, la comunidad sorda, que no sabe, en este caso, de fronteras, asegura las posibilidades de desarrollo personal y social. El esfuerzo de los profesionales implicados de lleno en buscar vías de

enseñanza más flexibles y respetuosas con las diferencias les asegura un futuro sin duda mejor.

- **El asunto de los códigos: La lengua de signos un derecho, la lengua oral una necesidad. Bilingüismo un privilegio para los alumnos sordos y oyentes.**
- **“Integración” sí, “asimilación” no. La educación “compartida” entre alumnos sordos y oyentes un nuevo paradigma.**
- **Educación “especial”: en cuanto a calidad. Trabajos por proyectos. Constructivismo y lengua de signos... SI HAY UN CÓDIGO SE PUEDE.**
- **EL PAPEL DE LOS ADULTOS SORDOS EN LA EDUCACIÓN DE LOS PEQUEÑOS SORDOS “somos iguales, de mayor serás como yo, compartimos un mismo mundo”.**



# **INVESTIGACIÓN CON ESTUDIO DE CASOS SOBRE LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ADOLESCENTES SORDOS PROFUNDOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID UN MODELO DE REFERENCIA**

*Sonia Álvarez Vega*

*Facultad de Educación de la UCM*

El título de esta comunicación se corresponde con el de una investigación que se está llevando a cabo desde el año 2000 en un Colegio de Integración Preferente de Sordos de la CAM, para estudiar y alcanzar los siguientes objetivos:

## **Objetivos de la investigación**

- 1) **Identificar** las estrategias y destrezas cognitivas implícitas que utiliza el alumnado sordo (*estudio de casos*) en el procesamiento lector y, de forma más específica, en el nivel de comprensión lectora.
- 2) **Estudiar** las dificultades lectoras que presentan los alumnos y alumnas sordos según la clase de texto.
- 3) Estudiadas y evaluadas las habilidades y competencias cognitivas que utilizan los alumnos y alumnas sordos cuando se enfrentan a un texto escrito, **elaborar** procedimientos de actuación y estrategias didácticas (*propuesta de intervención*), con el fin de mejorar el nivel de comprensión y dar una respuesta educativa individualizada a las necesidades que este alumnado demanda.
- 4) Dada la diversidad de sistemas de comunicación a los que se ven expuestos los alumnos y alumnas sordos, **estudiar** en qué medida el sistema de comunicación empleado repercute en la comprensión lectora.

Dadas las características de esta investigación, no se ha partido de categorías preconcebidas, sino que, a partir de las informaciones obtenidas, desde las diversas fuentes, medios e instrumentos, éstas se han ido identificando y estableciendo en el



transcurso de la investigación. Por tanto, son susceptibles de cambio y están sujetas a una revisión continua.

Responden fundamentalmente a interrogantes sobre las características del propio del lector sordo, características propias del texto, características del contexto, características del sistema de comunicación empleado y al conjunto de competencias y estrategias implicadas en la comprensión lectora.

## Metodología de investigación

Dadas las características y objetivos de la investigación, los paradigmas científicos interpretativos (Elliott, 1990, 1993; Goetz, y LeCompte, 1988; Stake, 1998 y Walker, 1980) constituyen el marco necesario para utilizar un **modelo etnográfico basado en la observación participante de varios casos** (*estudio de casos*) con la finalidad de estudiar, analizar y reflexionar acerca de las implicaciones didácticas y psicopedagógicas que favorecen la comprensión lectora en este alumnos sordo. Se ha elegido el *estudio de casos múltiples* como metodología de diseño en la investigación cualitativa porque lo que se pretende es comprender e interpretar, con el estudio de varios casos únicos a la vez, las estrategias cognitivas básicas que utilizan varios alumnos sordos profundos prelocutivos de diferentes edades y ciclo educativo (primero y segundo ciclo de la ESO) para procesar la información de un texto escrito (*perspectiva interpretativa*).

## Población objeto de estudio

Esta investigación con estudio de casos se ha centrado en varios alumnos con sordera profunda bilateral prelocutiva, escolarizados en el nivel educativo de Secundaria, en un centro concertado en régimen de integración. Los criterios de selección han sido:

- *Número de alumnos:* Tres alumnos con edades comprendidas entre los quince y dieciséis años.
- *Déficit sensorial:* Sordera neurosensorial bilateral profunda prelocutiva.
- *Nivel académico:* Etapa Educativa de Educación Secundaria Obligatoria (primero y segundo ciclo).
- *Modalidad de escolarización:* Centro concertado de la CM, en régimen de integración escolar, por lo cual reciben atención directa por parte de los especialistas en logopedia.
- *Características psicológicas, académicas y sociales homogéneas en los casos:* Desarrollo psíquico global; ausencia/inexistencia de deficiencias asociadas; nivel

sociocultural y socioeconómico medio-alto; conocimiento de sistemas aumentativos (Palabra Complementada y Bimodal) y alternativos de comunicación (Lengua de Signos); nivel de competencia curricular (siguen currículum ordinario para todas las materias, exceptuando para inglés y música que cursan con ACI).

- *Características psicológicas, académicas y sociales heterogéneas en los casos:* Educación específica recibida y momento evolutivo de la intervención y tratamiento del lenguaje (diferente enfoque metodológico en la reeducación logopédica); modalidad educativa y nivel educativo en que se inicia en el Centro; nivel de compromiso familiar; antecedentes familiares sordos (padres oyentes y sordos); inteligibilidad del habla; nivel de competencia lingüística; nivel lector<sup>1</sup>; nivel de vocabulario, nivel de conocimientos previos y/o del mundo...
- *Selección del contexto:* Profesionales que trabajan con los sujetos directamente (logopedas) y familias.

## Procedimientos para la obtención y recogida de los datos

Para evaluar las habilidades y estrategias cognitivas en este alumnado, en el contexto educativo donde tiene lugar el desarrollo de las experiencias educativas, se han utilizado técnicas puramente cualitativas (notas de campo, observación participante y no participante, entrevistas abiertas y semiestructuradas, cuestionarios, registros de observaciones, grabaciones en audio y cámara de vídeo, análisis de documentos oficiales y documentos personales de los alumnos). **La observación**, en los diferentes escenarios y/o contextos de estudio, ha sido la estrategia base para evaluar estos procesos en este alumnado sordo. Hasta la fecha se han realizado un total de 180 observaciones estructuradas en los diferentes contextos de trabajo. Estas observaciones han consistido fundamentalmente:

- Observaciones realizadas en los diferentes escenarios y/o contextos de trabajo:
  - *Dentro del aula de logopedia:* Observación y registro de las diferentes actividades que se trabajan en las sesiones de logopedia, entre otras: actividades de refuerzo y apoyo escolar en diferentes materias curriculares, ampliación del repertorio léxico, conceptualización semántica, estructuración morfosintáctica, comprensión y producción de textos escritos...
  - *Dentro del aula ordinaria con interpretación de la logopeda:* Observación y registro de la(s) logopeda(s) dentro del aula cuya función principal es complementar la explicación del profesor de área mediante sistemas aumentativos

<sup>1</sup> El nivel lector de los tres casos es diferente. Sin embargo, todos ellos tienen un nivel lector suficiente para leer y entender las tareas.

(palabra complementada y habla signada) y, en algunos casos, alternativos de comunicación (lengua de signos) para facilitarles la comprensión de los...

- *Dentro del aula ordinaria sin interpretación de la logopeda:* Observación y registro de las áreas curriculares de Lengua y Ciencias Sociales, por ser aquellas materias con mayor contenido lingüístico y, por tanto, con mayor dificultad para estos alumnos.
- Observaciones sobre *las variables del lector sordo* (conocimientos previos; dominio en el procesamiento lector; dominio léxico, dominio sintáctico, dominio semántico y textual; elaboración de inferencias; motivación y actitud ante la lectura de diferentes textos escritos; hábitos y preferencias lectoras; propósito del lector sordo, conciencia y control del proceso de comprensión, ...) *variables del texto* (estructura y organización de los textos, género textual, complejidad léxica y semántica textual, presencia y ausencia de marcas textuales, ...) y *variables del contexto* (contexto sociofamiliar y escolar).
- Observaciones del análisis de los textos realizados por los casos.
- Observaciones de los cuadernos de trabajo de los casos.
- Observaciones de las dificultades de las tareas propuestas (comprensión de diferentes tipos de textos escritos).
- Valoración del esfuerzo, constancia y participación de los casos ante la investigación.

Para la evaluación de los procesos cognitivos, dada su complejidad, se han aplicado diferentes pruebas estandarizadas (adaptadas) y elaboradas por la investigadora. El objetivo de la aplicación de estas pruebas, para obtener y recoger datos cualitativos, ha sido de suma importancia porque me ha permitido categorizar los tipos de errores y dificultades que tienen estos alumnos sordos en los procesos de lectura. Los errores no se producen de forma aleatoria, sino que vienen dados por fallos en el sistema de lectura, de ahí que su análisis haya permitido extraer valiosas informaciones para poder diseñar una propuesta de intervención (Cuetos y Ramos, 1999).

Cada una de las pruebas y textos aplicados fueron aplicados, en el curso académico 2000/01, individualmente y en diferentes sesiones de trabajo (en el contexto del aula de logopedia), por la investigadora y por los profesionales que trabajan directamente con esta población, los logopedas, a quienes se les dieron las instrucciones pertinentes.

Para conseguir una interpretación de los datos más ajustada se han establecido *procesos de triangulación* (Bush, 1987; Elliott *et al.*, 1986; Taylor y Bogdam, 1986), en relación con la validez de los datos resultantes obtenidos de los distintos instrumentos de recogida de datos y en relación con la interpretación de los fenómenos observados en los diferentes contextos de estudio.

Con esta metodología de investigación se pretende abrir una línea de reflexión ante las dificultades lectoras, específicamente de comprensión, que presentan el alumnado sordo. Esta investigación no se ha centrado únicamente en buscar los principales problemas de comprensión lectora en este alumnado, sino en buscar **qué estrategias y qué intervenciones** ayudarán a disminuir estos problemas a estos escolares. Por tanto, este trabajo será un primer paso para conocer qué aspectos de la comprensión lectora deberían potenciarse mediante intervenciones educativas individualizadas adecuadas dentro del marco escolar, en coordinación con los profesionales que trabajan directamente con ellos, los logopedas.

Esperamos que las conclusiones e implicaciones educativas que se extraigan de este trabajo de investigación, nos ayuden a conseguir unos niveles de comprensión lectora cada vez más funcionales en estos alumnos sordos y, por tanto, puedan contribuir a que la deficiencia auditiva no impida el desarrollo de una buena competencia textual (Ramspott, 1998).

## Bibliografía

- ALEGRÍA, J. (1999): Condiciones de adquisición de la lectura en el niño sordo. En: *Rev Logop. Fon. Audiol*, XIX, 3, 126-140
- ÁLVAREZ VEGA, S. (2000): Revisión de las investigaciones sobre los procesos de lectoescritura en el alumnado con deficiencia auditiva. En: *Polibea*, 55, (39-43).
- CUETOS, F y RAMOS, J.L. (1999): *PROLEC: SE. Evaluación de los procesos lectores*. Madrid: TEA Ediciones.
- DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A.B. (1997): Dificultades en el aprendizaje de los niños sordos. En: TORRES GONZÁLEZ (coord); ROMÁN RAYO, M.; RUEDA LÓPEZ, E.: *La innovación de la Educación Especial. Actas de las XVI Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Jaén: Universidad de Jaén, 103-113.
- GARCÍA GARCÍA, E. (1993): La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. En: *Didáctica*, 5, 87-113.
- GOETZ, J.P y LECOMPTE, M.D. (1988): *Etografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- JIMENEZ, J.E. [et al.] (1999): Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva. En: *Infancia y Aprendizaje*, 88, 107-122.
- LEÓN CASCÓN, J.A. (1996): La Psicología cognitiva a través de la comprensión de textos. En: *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1, vol. 49, 13-25.
- RAMSPOTT, A (1998): La comprensión y producción de textos. En: SILVESTRE, N. [et al.]. *Sordera, Comunicación y Aprendizaje*. Barcelona. Masson., 123-132.

- SÁNCHEZ HÍPOLA, M<sup>a</sup>. P. (1999): ¿Qué necesidades inmediatas tiene el profesorado en los niveles de Secundaria en la atención educativa de los alumnos con deficiencia auditiva? Exigencias de formación e información para el desarrollo de la competencia psicolingüística. En: DOMÍNGUEZ, A.B. y VELASCO, C. (coord.): *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- SALVADOR, F. y GUTIÉRREZ, R (1999): Evaluación de competencias curriculares y dificultades de aprendizaje en la expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de la deficiencia auditiva. En: DOMÍNGUEZ, A.B. y VELASCO, C. (coord.). *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 223-228.
- STAKE, R. E. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- VAN DIJK, T.A. & KINTSCH, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- VILLALBA, A. [et al.] (1999): La comprensión lectora en universitarios con déficit auditivo. En: *Rev. Logop. Fon. Audiol*, XIX, 1, 3-39.

# **LOS TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO. HACIA NUEVAS OPCIONES DE ESCOLARIZACIÓN**

**Juana M<sup>a</sup> Hernández Rodríguez**  
Psicóloga

*Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo  
Consejería de Educación. Comunidad de Madrid*

## **El trastorno autista**

Se considera el autismo desde una perspectiva evolutiva como un trastorno generalizado del desarrollo, que es conocido por las siglas de TGD y así se recoge en la DSM-IV (Manual de Clasificación de los Trastornos Mentales de la DSM-IV de la Asociación Americana de Psiquiatría (American Psychiatric Association -APA-, 1994).

El trastorno autista se caracteriza por la presencia de tres grandes grupos de alteraciones (APA 1994).

- 1) Alteración cualitativa de la interacción social recíproca que es independiente del nivel de desarrollo intelectual: (a) Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales, como son contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social; (b) Incapacidad para establecer relaciones con compañeros adecuadas al nivel de desarrollo; (c) Ausencia de la tendencia espontánea a compartir con otras personas placeres, intereses o logros (p. ej.: no mostrar, traer, o señalar objetos de interés); (d) Falta de reciprocidad social o emocional).
- 2) Alteración cualitativa en los patrones de comunicación tanto verbal como no verbal y en la actividad imaginativa, que tampoco depende del nivel de desarrollo: (a) Retraso o ausencia completa del desarrollo del lenguaje oral (no acompañada de intentos para compensarlo mediante modos alternativos de comunicación, tales como gestos o mímica). (b) En sujetos con un habla adecuada, alteración im-



portante de la capacidad para iniciar o mantener una conversación con otros. (c) Uso estereotipado y repetitivo del lenguaje, o lenguaje idiosincrásico. (d) Ausencia de juego realista espontáneo, variado, o de juego imitativo social propio del nivel de desarrollo.

- 3) Limitaciones muy severas en las funciones de simbolización e imaginación que dan lugar a una marcada inflexibilidad conductual y cognitiva: intereses repetitivos, restringidos y estereotipados, con comportamientos rituales y obsesivos, resistencia al cambio: (a) Preocupación absorbente por foco de interés (o varios) restringido y estereotipado, que resulta anormal por su intensidad o contenido. (b) Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos y no funcionales. (c) Estereotipias motoras repetitivas (p. ej.: retorcer los dedos, aletear las manos, movimientos complejos de todo el cuerpo, ...). (d) Preocupación persistente por partes de objetos.

Por tanto, el autismo se define conductualmente, no etiológicamente, sólo se da el diagnóstico de autismo si la persona reúne un número determinado de elementos en cada grupo de alteraciones, por ejemplo, en la sección de comunicación una persona necesita sólo dos de las cinco alteraciones de la lista para que reciba el diagnóstico de autista.

Se señala también que la edad de comienzo del trastorno es antes de los tres años.

## **Presencia de otros trastornos asociados**

Estos rasgos son frecuentes pero no son criterios necesarios para diagnosticar autismo.

1.- La mayor parte de las personas con autismo (el 75% aproximadamente) tienen un retraso mental asociado.

2.- Además, las personas con trastorno autista -señala la DSM-IV- pueden mostrar una amplia variedad de problemas de conducta, como por ejemplo, impulsividad, agresividad, conductas autolesivas (cabezazos o mordiscos en los dedos, las manos o las muñecas) y, especialmente en los niños, rabietas, tiempos de atención muy breves, respuestas extrañas a estímulos sensoriales (umbrales altos al dolor, hipersensibilidad a los sonidos o al ser tocados, reacciones exageradas a luces y olores, fascinación por ciertos estímulos).

3.- Cambios inexplicables del humor, baja tolerancia a la frustración y problemas emocionales (p. ej.: reír o llorar sin motivo observable, ausencia aparente de reac-

ciones emocionales, ausencia de miedo en respuesta a peligros reales, temor excesivo en respuestas a objetos no dañinos, ...), derivados de la incapacidad de las personas con autismo para dar sentido al entorno y a las acciones de los otros y, en los sujetos con mejor nivel cognitivo, de la percepción de sus propias limitaciones.

El riesgo de padecer trastornos mentales asociados aumenta al llegar a la vida adulta, derivada de la percepción de sus propias limitaciones, así la depresión, los trastornos de ansiedad, ... se pueden dar en sujetos con niveles altos de funcionamiento cognitivo y cuando llegan a la vida adulta.

4.- Trastorno de la acción motriz tales como posturas bizarras, giros corporales, movimientos descoordinados, estados de hiper/hipoactividad, problemas de inestabilidad y torpeza motriz, que suponen un obstáculo añadido e importante para el desarrollo normal de las funciones cognitivas y comunicativas,

5.- Trastorno de la alimentación (dieta limitada a muy pocos alimentos -selectividad-, picar y otros).

6.- Alteraciones del sueño (por ej.: despertar recurrente o balanceo nocturno).

7.- Trastornos orgánicos. Con frecuencia, el autismo se da en sujetos con trastornos orgánicos y metabólicos de distinta clase, tales como la fenilcetonuria, hipotiroidismo, esclerosis tuberosa, neurofibromatosis, ... El número de casos con autismo y trastornos/daños en el sistema nervioso central se estima entre un 50% y un 80%.

8.- Además, el trastorno ocurre con otras formas de discapacidad:

9% de los sujetos con Síndrome de Down.

1,5% de los sujetos con ceguera.

3% de los sujetos con sordera.

## **Acerca de la incidencia**

Los primeros estudios epidemiológicos señalaban una prevalencia del autismo de 4-5 por 10.000 y una mayor frecuencia en hombres que en mujeres: el número de varones triplica al de mujeres.

Tradicionalmente el autismo se ha considerado como un trastorno de baja frecuencia. Sin embargo, los estudios epidemiológicos más recientes sugieren que la cifra de incidencia es de 10 casos por 10.000-15.000 habitantes/nacidos.

Se confirma, pues, la sospecha de un aumento progresivo de la incidencia de este trastorno. Este aumento podría reflejar un cambio en la epidemiología del trastorno por factores aún por determinar, pero también puede ser consecuencia del refinamiento cada vez mayor de los procedimientos de detección y diagnóstico por parte de los profesionales.

El colectivo de personas con autismo, sin embargo, está todavía mal definido. Según las estimaciones derivadas de una investigación (Belinchón y col., 2001), que se acaba de realizar en la Comunidad de Madrid, el colectivo de sujetos con trastornos autistas menores de 29 años podría alcanzar una cifra cercana a las 1800 personas sobre un total de 4.752.945. Y en menores de 18 años podría alcanzar las 1.274 personas. Sin embargo, en la Estadística de la Enseñanza del curso 99/00 de la Comunidad de Madrid, el número de alumnos censados con este diagnóstico de autismo es de 721.

Las insuficiencias de la red de servicios especializados en el diagnóstico de autismo, la asociación frecuente del autismo con retraso mental y/u otras formas de discapacidad y la sutileza de las manifestaciones del autismo en las personas con niveles normales de funcionamiento intelectual permiten suponer que una parte importante de este colectivo no ha recibido nunca un diagnóstico de autismo ni solicitado apoyos específicos.

## Otros trastornos generalizados del desarrollo

Además del trastorno autista, el DSM-IV identifica otros 4 tipos de trastornos generalizados del desarrollo: el trastorno de Asperger, el trastorno de Rett, el trastorno desintegrativo infantil y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

**Trastorno de Asperger (T.As):** Un problema aún sin resolver es si las personas con As deben o no diferenciarse de las personas con A de inteligencia normal. Para unos las personas con As no son sino autistas de nivel intelectual y lingüístico alto, la diferencia es de nivel de severidad. Para otros, el T.As debe distinguirse cualitativamente del T.A. Ésta es la opción que adopta la DSM-IV que introdujo por primera vez el T.As en 1994.

El trastorno de Asperger se diferencia del autismo principalmente porque:

- El lenguaje es fluido, con un adecuado desarrollo de los aspectos más formales del lenguaje (buen vocabulario, impropio por su excesivo rebuscamiento, construcciones sintácticas correctas que configuran un estilo de habla pedante) -a diferencia de los autistas que presentan profundos retrasos y dificultades en el lenguaje-, aunque sí otras alteraciones pragmáticas y prosódicas (la conversación se asemeja a un monólogo prolongado y hay una marcada verborrea).

- Se acompaña de cocientes intelectuales en la gama normal y frecuentemente presentan habilidades especiales en áreas restringidas.

Pero, al igual que las personas con autismo, las personas con Asperger tienen dificultades en las tres grandes áreas:

Las personas con As están *mal identificadas* en el medio educativo. Normalmente son consideradas como excéntricas y peculiares, poco hábiles socialmente, obsesivos...., lo que a menudo les hace ser chivo-expiatorios de sus compañeros de clase. Sin embargo, lo que a estas personas les ocurre constituye un trastorno que exige un buen diagnóstico para determinar sus NEE.

**Trastorno de Rett.** Dentro de los trastornos profundos del desarrollo, el Síndrome de Rett se sitúa en el extremo opuesto al Síndrome de Asperger, puesto que se trata de un trastorno que se acompaña siempre de un nivel severo o profundo de retraso mental. La repetición de algunos movimientos o gestos sin sentido "un movimiento constante de "lavado de manos" o de "exprimir con las manos" hacen fácil el diagnóstico.

**Trastorno desintegrativo de la niñez.** Es un cuadro poco estudiado y que implica una pérdida de funciones y capacidades previamente adquiridas por el niño (es decir, una clara regresión) en múltiples áreas de funcionamiento (tales como la habilidad para moverse, el control de esfínteres anal y urinario, y habilidades sociales y de lenguaje), tras un período de al menos 2 años de desarrollo aparentemente normal.

**TGD no especificados.** Este último "tipo" de trastorno del desarrollo demuestra que aún no contamos con una definición suficientemente precisa y rigurosa de estos trastornos. En esta categoría se incluyen:

- Aquellos que presentan de forma incompleta los síntomas de autismo (sólo una o dos de las áreas clave están alteradas), o
- Aquellos que no necesariamente aparecen antes de los 3 años de edad.
- Aquellos que, a veces, se corresponden con un desarrollo anormal en las tres áreas clave, pero la imagen resultante no se parece a la del autismo clásico.

## **Acerca de la noción de espectro autista**

Las manifestaciones del trastorno autista conllevan una importante *variabilidad* en función de la edad cronológica, el nivel intelectual, la gravedad del trastorno, el sexo, las características del apoyo familiar y la intervención educativa. Todos los

niños con autismo no tienen el trastorno con el mismo grado de intensidad. En algunos niños, puede ser moderado, y exhibir unos pocos síntomas. En otros casos, puede tener una forma más severa y presentar dificultades en todas las áreas de su vida. Es importante determinar en *qué grado* se es o no autista.

Esta importante variabilidad en las manifestaciones autistas, así como la evidencia de que estas manifestaciones no sólo se dan en personas con trastorno generalizado del desarrollo, ya que numerosas deficiencias del desarrollo se acompañan también de síntomas autistas, han dado lugar a la aparición de la noción de *espectro autista* (Wing, 1997).

De la consideración del *autismo como un continuo o espectro* (y no como una categoría) se desprende también la idea de que en este trastorno se altera un conjunto de dimensiones, dentro de las cuales, a su vez, se puede establecer un *continuo de afectación*, y no tanto la presencia o ausencia en términos absolutos de una determinada conducta. Al conjunto de casos que presentan alteraciones significativas en algunas o varias de estas dimensiones, con independencia de su nivel de severidad, se les aplica la denominación genérica de *Trastornos del Espectro Autista (TEA)*.

Ángel Rivière (1999) realizó una contribución muy valiosa a la definición y evaluación de los TEA a través de la elaboración del Inventario de Espectro Autista (IDEA). En dicho inventario, se establecen 4 escalas y tres dimensiones en cada escala. Se trata de las 12 dimensiones generales del desarrollo psicológico cuya afectación identifica característicamente este conjunto de trastornos. Además en cada dimensión se establecen cuatro niveles.

Las escalas y dimensiones son:

1. Área social: trastornos de la relación social, de la referencia conjunta y trastorno intersubjetivo y mentalista,
2. Área comunicación y lenguaje: trastorno de las funciones comunicativas, trastorno del lenguaje expresivo y del lenguaje receptivo.
3. Anticipación-flexibilidad: trastorno de la anticipación, de la flexibilidad y del sentido de la actividad.
4. Simbolización: trastorno de la ficción, de la imitación y de la suspensión.

En la escala de anticipación-flexibilidad aparece una dimensión nueva, que no había sido incluida en descripciones anteriores del espectro autista: Rivière la llama "trastornos del sentido de la actividad" y hace referencia a uno de los problemas

principales de los cuadros con rasgos autistas, y que paradójicamente ha pasado desapercibido hasta ahora. Los niños con autismo de menor nivel ofrecen la imagen de que realizan constantemente conductas sin sentido. Luego, gracias en parte a los procedimientos de enseñanza y modificación de conducta, suelen lograr hacer tareas muy breves y con control externo. Las personas autistas de nivel más alto realizan actividades funcionales complejas, pero frecuentemente con motivos superficiales y sin entender bien su sentido último. Esta dimensión nueva es muy importante, porque se relaciona con una de las dificultades mayores para enseñar a los niños autistas: la de encontrar vías para motivarles y lograr la realización de actividades autónomas. En el caso de los adultos, el aburrimiento y la propensión a la inactividad pueden convertirse en temas esenciales del tratamiento.

Por tanto, al conjunto de casos que presentan alteraciones significativas en algunas o varias de estas dimensiones, con independencia del nivel de severidad, se le aplica la denominación genérica de *TEA*.

No obstante, todavía es materia de discusión qué trastornos deben estar incluidos o cuáles no en el concepto de *TEA*, así como la extensión de este mismo concepto. Wing usa el término *TEA* de forma similar al término *TGD*. En opinión de Rivière (1999), la identificación entre *TGD* y *TEA* dejaría fuera otros trastornos que, sin cumplir estrictamente los criterios para el diagnóstico de un *TGD*, presentan rasgos autistas muy marcados o incluso aquellos otros limítrofes con otro tipo de trastornos (los casos graves de trastorno específico del desarrollo, algún trastorno por déficit de atención e hiperactividad, trastorno del hemisferio derecho, ...).

La noción de un amplio espectro de trastornos autistas de diferente tipo y severidad es hoy ampliamente aceptada y es muy útil desde el punto de vista clínico y para una perspectiva educativa.

- Desde el punto de vista clínico, permite descubrir un orden por debajo de la desconcertante heterogeneidad de los rasgos autistas.
- Desde el punto de vista educativo, ayuda a comprender cómo pueden evolucionar previsiblemente, a través del proceso educativo, los niños con autismo o cuadros relacionados.
- Desde el punto de vista administrativo, hace ver la necesidad de prever recursos educativos, de atención temprana, de diagnóstico y evaluación.

## **Hacia nuevas modalidades de escolarización**

El primer paso de la respuesta educativa es decidir la modalidad educativa más ajustada a las necesidades de los alumnos con *TGD*. Actualmente el modelo de es-



colarización es "dicotómico" porque predominan dos opciones de escolarización: centro ordinario con apoyos a la educación especial o centro de educación especial.

El centro ordinario con apoyo a la educación especial, tal y como está organizado actualmente, responde adecuadamente a aquellos alumnos con TGD que necesitan contextos sociales normalizados, apoyos limitados y adaptaciones curriculares en algunas áreas del currículo ordinario.

En el EOEP específico de Alteraciones Graves del Desarrollo llevamos desarrollando, desde hace 6 años, un programa de seguimiento de alumnos con tgd escolarizados en centros de integración. En este curso escolar, forman parte del programa 60 alumnos. Este seguimiento demuestra que la escolarización en contextos de integración total funciona, porque estos alumnos progresan en la consecución de los objetivos curriculares y sociales:

La otra modalidad educativa es Educación Especial, dirigida a alumnos con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a dificultades severas de comunicación y de relación social y con gran rigidez e inflexibilidad frente al medio, que requieran adaptaciones muy significativas en las áreas del currículo que les corresponde por su edad y con necesidades de apoyo extenso o generalizado en casi todas las áreas de habilidades de adaptación.

En la investigación ya citada sobre la "Situación y Necesidades de las Personas con Trastornos del Espectro Autista en la Comunidad de Madrid" (Belinchón y col., 2001), se hizo un análisis de la respuesta educativa y se pusieron de manifiesto dos grandes grupos de necesidades:

- Necesidad de mejorar la calidad de la atención educativa que se da en los CO que integran alumnos con TGD (tales como intensificar la dotación de apoyos que a veces son insuficientes, reforzar el asesoramiento especializado por parte de los EOEP generales y del EOEP específico, mejorar la formación del profesorado, diseñar y desarrollar materiales que orienten la intervención educativa, intensificar el apoyo a las familias, ...), y en los CEE (mejorar la respuesta educativa porque estos centros carecen de la formación y especialización necesaria, apoyar la configuración de los mismos estos como centros de recursos educativos abiertos a los profesionales y a los alumnos del sector).
- Necesidad de promover nuevas formas de organización escolar para atender a la diversidad de necesidades que presentan las personas con TEA, porque "si las necesidades de estas personas se extienden a lo largo de un continuo, es lógico que la respuesta educativa también se dé a lo largo de un continuo".

Es evidente que el modelo actual de integración no da respuesta a un cierto número de alumnos con autismo que podrían beneficiarse de una integración más flexible. Y es evidente también que, en la práctica, el principio de normalización que guía la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales se ve muy merma-do porque, por desgracia, no hay un continuo entre la escolarización en centros de edu-cación especial y la escolarización en centro de integración, sino un gran salto,

Ahora mismo el reto educativo que tenemos planteado es generar recursos de mayor inclusión educativa. Y así se van explorando y desarrollando modalidades de escolarización intermedias tales como los Centro Ordinarios con apoyos intensivos o Centros Preferentes para TGD.

Un aspecto fundamental de estos centros es la organización del aula de apoyo que se caracteriza por:

- La disposición y habilitación de un espacio fijo y estable, bien ubicado y con buenas condiciones ambientales.
- La dotación de recursos materiales y personales extraordinarios y especializados.
- Es un aula abierta porque la integración social de los alumnos es un objetivo fundamental a conseguir porque el aula tiene una política activa de participación en la vida del centro en cuanto se refiere a actividades sociales, transporte, comedor, salidas y en todas las actividades académicas en las que tenga sentido la partici-pación de cada uno de los alumnos.
- Los alumnos están a tiempo parcial, compartiendo actividades de ocio, recreo y tiempo libre, o a tiempo parcial; en el aula de referencia para unas actividades y el aula de apoyo para otras. El tiempo de permanencia en cada contexto varía en función de las necesidades educativas especiales.
- Otra característica de la organización de los apoyos es la flexibilidad, porque va-mos a ir haciendo ajustes en la propuesta curricular en función de la evolución de los alumnos: a mayor evolución, menor necesidad de apoyo y menor tiempo de permanencia en el aula de apoyo.
- Estructuración del aula en rincones, zonas, entornos donde se realizan las rutinas y actividades. En cada centro, la elección de zonas varía porque se realiza de acuerdo con la edad cronológica y las necesidades de los alumnos.
- Y además se hace un uso prioritario de las claves visuales (fotos, pictogramas, ...) para marcar espacios, rutinas. La delimitación y señalización de zonas, entornos

educativamente significativos a nivel personal y social, con una organización adecuada de los materiales es fundamental, además de constituir una seña de identidad de estos proyectos, porque un medio estructurado, claro, comprensible y ordenado es un medio que estimula la interacción y el aprendizaje.

La puesta en marcha de estos centros implica también desarrollar un plan de formación a nivel centro, delimitar tiempos y espacios de coordinación, atención preferente por parte del EOEP del sector y del EOEP específico, seguimiento y evaluación continua, ...

En la Comunidad de Madrid se está empezando a desarrollar ahora esta modalidad de escolarización; sin embargo, en otras Comunidades Autónomas, como País Vasco, Canarias y Mallorca, esta modalidad de escolarización está bastante extendida y demuestra que es necesaria para determinados alumnos con TGD.

## **Bibliografía**

- ASOCIACIÓN DE PSIQUIATRÍA AMERICANA (1994): *Manual diagnóstico y estadístico de las enfermedades mentales DSM-IV*. Barcelona: Ed. Masson
- BELINCHON, M. (dir.) (2001): *Situación y Necesidades de las personas con trastornos del espectro autista en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Caja Madrid.
- RIVIÈRE, A. y MARTOS, J. (comp.) (1999): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: IMSERSO-APNA

## **LA DISLEXIA DEL DISLÉXICO ADULTO: EL CURSO TEMPORAL DEL EFECTO DE INTERFERENCIA ASOCIATIVA**

*Javier S. Sáinz, Ángeles Gutiérrez y Carmen Villalba  
Programa de Magister en Clínica de los Trastornos del Lenguaje  
Unidad de Investigación en Psicolingüística  
Universidad Complutense de Madrid*

Si se descarta la validez de la hipótesis que atribuye a un distinto procesamiento perceptivo la lectura del disléxico, las diferencias entre lectores disléxicos y normales deben resultar de un déficit asociativo que afecta al reconocimiento de palabras. El carácter estratégico de este proceso de reconocimiento -que contradice una explicación perceptiva- se refleja en dos hechos: (1) puede variar con el entrenamiento (Geiger, Lettvin y Fahle, 1994; Rayner, 1997), y (2) su expresión depende de estrategias de reconocimiento consolidadas durante el aprendizaje de la lectura en tanto los procesos de fijación ocular se asocian con distintas estrategias de extracción de información (Rayner, 1997). El patrón de fijación ocular del lector disléxico, al igual que el del lector normal, es el resultado de un proceso activo de procesamiento de información; sin embargo, contrariamente a lo que le sucede al lector normal, el disléxico afronta el problema de cómo integrar la información proporcionada por el texto reduciendo al mínimo la interferencia que provoca la activación de indicios competitivos cuando su cerebro carece de ciertos recursos asociativos que sí están presentes en el lector normal. El lector disléxico seguiría, entonces, una suerte de estrategia compensatoria para evitar la activación de indicios -y, por tanto, de palabras- que conducen a hipótesis opuestas sobre la información que el texto contiene. Qué indicios compiten en la resolución de la información durante la lectura, cómo se integran o combinan para elaborar la información, y qué recursos requieren son las cuestiones a que debe responderse para justificar estas aparentes diferencias entre lectores disléxicos y normales.

Nuestro objetivo, en este trabajo, es contribuir a dar respuesta a dichas cuestiones explicando la conducta del lector disléxico como el resultado de un efecto de interferencia entre indicios competitivos activados durante el acceso y el procesa-

miento léxico. Con este fin, presentamos un experimento que analiza el curso temporal del proceso de integración de información cuando las palabras se presentan perceptivamente degradadas y su reconocimiento implica eliminar indicios interferentes que provienen de palabras que compiten con una palabra objetivo. La tarea experimental es una variante de la tarea de reconocimiento de letras, pero esta vez en el contexto de una palabra. Nuestra hipótesis es, en el nivel más general, que las letras sólo existen como indicios de las palabras que permiten identificar, es decir, el reconocimiento de una letra en el contexto de una palabra debe activar aquellas restricciones estructurales a que contribuye. En efecto, cuando un lector normal procesa visualmente una palabra, cada una de las letras que la forman contribuye, pero no de forma independiente, a eliminar candidatos competitivos con una cierta probabilidad. Estos, al identificar un símbolo gráfico como una letra, el lector parece anticipar con cierta probabilidad las letras que suceden y eliminar aquellas palabras alternativas que parecen incompatibles con aquella. Las letras contienen así información ortográfica, fonológica y acústica, que excede el papel de las letras como meros símbolos gráficos. En este sentido, los resultados del experimento que se presenta tienen consecuencias para el debate entre los modelos de acceso único y de acceso dual.

Dos modelos teóricos debaten sobre cómo explicar el proceso de reconocimiento de palabras y qué papel asignar al sistema léxico en el proceso. Los fenómenos empíricos que más se discuten son aquellos que parecen apoyar la idea de que el reconocimiento de palabras es un proceso analógico por el que el lector calcula la semejanza de la palabra que lee con aquellas de que ya dispone en el repertorio léxico. Generar una pronunciación, generar una imagen acústica para una entrada visual es un proceso complejo en el que parecen concurrir simultáneamente códigos fonológicos, ortográficos y códigos de respuesta. El lector podría emplear ciertas reglas de correspondencia de deletreo a sonido para enunciar una palabra, activando segmentos fonológicos e integrándolos para construir una representación acústica, un proceso que se conoce como ensamblaje fonológico o recodificación fonológica (Patterson & Coltheart, 1987). Por el contrario, el lector podría enunciar una palabra sin más que asociar a la entrada, en un proceso similar al aprendizaje de pares asociados, una entrada léxica que contiene información ortográfica y fonoarticulatoria de la palabra como un todo. El patrón gráfico se procesaría como un conjunto de indicios que permiten recuperar la imagen acústica de la palabra, un proceso que se conoce como recuperación fonológica o activación fonológica. En tanto los modelos de recodificación fonológica son modelos basados en reglas fonoortográficas, los modelos de recuperación fonológica son modelos basados en ejemplares léxicos. Los modelos de ruta dual postulan que ambos procesos son necesarios para enunciar la palabra a partir de su información ortográfica (Coltheart, 1978; Coltheart, Curtis, Atkins, & Haller, 1993; Coltheart & Rastle, 1994; Patterson & Morton, 1985).

Los modelos de ruta única postulan que para la mayor parte de las palabras basta un único mecanismo para pasar de la forma ortográfica de una palabra a su forma fonarticulatoria, y así a su forma fonética y acústica (Plaut, McClelland, Seidenberg & Patterson, 1996; Seidenberg & McClelland, 1989; Van Orden, Penington & Stone, 1990). En tanto la recodificación fonológica parece explicar cómo se genera una pronunciación para una pseudopalabra o una palabra desconocida, la recuperación fonológica podría explicar mejor los errores que se producen en el reconocimiento de palabras, y que parecen basarse en analogías léxicas. Si se sostiene que las reglas fonológicas se expresan únicamente en las propias entradas léxicas, y que no existen reglas explícitas independientes del léxico, podríamos tener problemas para explicar los errores de regularización que se observan en la dislexia superficial; por contra, si se sostiene que existen reglas de conversión grafemofonémicas explícitas e independientes del sistema léxico, podríamos tener problemas para explicar los errores de sustitución léxica y las omisiones ortográficas o fonarticulatorias.

El debate actual sobre el origen de la naturaleza del proceso lector en tanto que aparentemente regido por reglas de conversión grafemofonémicas, al menos en aquellas lenguas de fonografía regular, ha dado lugar a dos modelos igualmente plausibles para explicar las relaciones entre deletreo y sonido en una palabra. Las nociones de regularidad ortográfica y consistencia léxica se han usado para explicar la existencia de dos vías de acceso al sistema léxico, el sistema en el que tiene que decidirse si una cadena de letras es o no una palabra, y de qué clase de palabra se trata. Ambos tipos de modelo, los modelos de ruta dual y de ruta única encaran el problema de cómo explicar simultáneamente de qué forma se elabora una pronunciación a partir de los símbolos gráficos y qué efecto tiene la regularidad ortográfica sobre las latencias de lectura de pseudopalabras y no-palabras: las no-palabras y pseudopalabras que se derivan de palabras regulares se pronuncian más rápidamente que las no-palabras y pseudopalabras que se derivan de palabras irregulares como, por ejemplo, "dexkasar" vs. "dexkitar" (cf. Baron & Strawson, 1976, Glushko, 1979). También deben explicar por qué en la mayor parte de los casos tiende a haber una interacción entre frecuencia y regularidad en las latencias de lectura (Seidenberg, Waters, Barnes, y Tanenhaus, 1984) que favorece a las palabras de baja frecuencia (aunque Chateau y Jared, 2000 describen efectos de regularidad también en palabras de alta frecuencia). Este fenómeno de regularidad ortográfica es obviamente difícil de explicar si todas las pseudopalabras y no-palabras se enuncian empleando el mismo conjunto de reglas de conversión grafemofonémicas (RCGF). Los modelos de recodificación fonológica, que defienden la existencia de reglas de conversión explícitas, redefinen esta noción de regularidad ortográfica. Distinguen, con este fin, entre palabras regulares, que son aquellas que siguen reglas de conversión letra-sonido, o patrones estándar, y palabras irregulares, que son las que se desvían de tales reglas o patrones pero que tienen vecinos ortográficos -otros ejempla-



res léxicos próximos-, a partir de los que se construye una imagen acústica de la palabra en cuestión. De este modo, una palabra irregular no se enuncia como se esperaría si se emplearan reglas, es decir, si su pronunciación se sintetizara a partir de la combinación de sus letras siguiendo reglas de conversión grafema-sonido y viceversa. Las palabras regulares pueden enunciarse por composición, como si sus letras componentes tuvieran una relación de correspondencia única con sus respectivas imágenes acústicas. Este problema del efecto de regularidad con las pseudopalabras no supone necesariamente que un modelo dual sea un modelo erróneo. Estos hallazgos pueden integrarse en un modelo que incluye reglas de conversión sin más que ampliar la ventana de correspondencia entre series de letras y series de fonemas.

Para un modelo de acceso dual, el conocido como efecto de pseudohomófono (McCann & Besner, 1987), es más problemático; pseudopalabras que suenan como palabras reales del léxico, por ejemplo, 'kaxar' del español 'casar', se pronuncian más rápidamente que pseudopalabras que no suenan como palabras reales, por ejemplo, 'zaxar'. El efecto de pseudohomófono parece implicar que existe algún tipo de interacción entre las rutas léxico y fonarticulatoria, lo que exige más investigación. La noción de consistencia léxica substituye a la noción de regularidad ortográfica en los modelos de recuperación fonológica. Estos modelos tienen su origen en los modelos de Procesamiento Paralelo Distribuido (PPD) y postulan un mecanismo de recuperación fonológica que se basa en analogías léxicas para distinguir entre palabras consistentes e inconsistentes (Glushko, 1979; Taraban & McClelland, 1987; Van Orden, Pennington, & Stone, 1990). Son palabras consistentes aquellas cuyos vecinos ortográficos presentan una correspondencia entre sus formas ortográfica y oral, de modo que sus respectivos patrones son congruentes y comparten entre sí una pronunciación similar. Son palabras inconsistentes aquellas cuyos vecinos ortográficos no comparten una imagen acústica similar a pesar de ser ortográficamente semejantes. Ans, Carbonnel y Valdois (1998) han cuestionado esta distinción entre regularidad ortográfica y consistencia léxica, y han sugerido que el efecto de regularidad ortográfica puede reducirse a un efecto de consistencia léxica generalizando la noción de recuperación léxica.

## 1. El curso temporal de la interferencia asociativa

En el experimento que presentamos, se estudian los efectos de interferencia en la producción de errores de sustitución léxica en una variante del paradigma de reconocimiento de letras, en el contexto de una palabra. Para determinar si este efecto de interferencia tiene origen en mecanismos de recuperación o recodificación fonológicas, se manipula explícitamente el material empírico para reproducir el efecto de pseudohomófono. La activación de indicios competitivos en la lectura de lectores disléxicos y normales puede ser el resultado de un mecanismo de reconocimiento de

palabras abierto al léxico, o el resultado de un mecanismo de reconocimiento de palabras basado en reglas de correspondencia fonoortográficas, o de ambos. En este experimento, se examina la viabilidad de los modelos de acceso único y de acceso dual estudiando el efecto de pseudohomófono en el contexto de un fenómeno de interferencia entre palabras ortográfica y fonológicamente similares. La similitud fonológica y ortográfica se controla doblemente, en la propia tarea experimental y en la selección del material empírico, en el que se manipula explícitamente la vecindad ortográfica de las palabras.

Frente a la definición habitual de vecindad ortográfica, adoptada a partir de Coltheart, Davelaar, Jonasson & Besner (1977), -el número de palabras que pueden formarse cambiando una letra de una palabra en tanto se mantiene su posición-, en este estudio se emplea, siguiendo a Pexman, Cristi & Lupker (1999), una variante de la noción de vecindad activa: el conjunto de palabras que se activan de la misma cohorte y que en un ensayo comparten con un cierto objetivo todas las letras excepto una. El conjunto de palabras que se activa a partir de la codificación de las letras afecta al reconocimiento de una palabra en el contexto de otras que se presentan como distractores. Esta manipulación fuerza que las letras tengan una fuerte influencia en el reconocimiento de una palabra del léxico. Cientos de experimentos muestran que el número de palabras que son ortográficamente semejantes a una palabra objetivo, tanto en tareas de lectura como de decisión léxica, tiene un efecto decisivo en el tiempo que se requiere para procesarlo, tanto si el sujeto lo reconoce o no como una entrada léxica. Cuanto mayor es la cohorte de palabras activa más lenta es la resolución del conflicto; las latencias de decisión aumentan cuando el sistema requiere un tiempo de procesamiento mayor para resolver el conflicto; el aumento del volumen de información codificada por el lector da lugar a que se active una cohorte de palabras más extensa que compite con el reconocimiento del objetivo. El lector disléxico presta atención a más información que la que necesita, o presta atención de un modo distinto, lo que determina que se active un mayor número de entradas léxicas. La activación de un número mayor de entradas léxicas dificulta el reconocimiento de la palabra que está procesando.

En el experimento que se presenta, la vecindad activa de una palabra objetivo incluye un homófono, unas veces, verosímil ortográficamente, es decir, una posible palabra, y otras inverosímil, es decir, una no-palabra. Después de presentarse una palabra objetivo en concurrencia con un distractor, se solicita al sujeto que escoja, entre un conjunto de cuatro palabras, aquella que se presentó como objetivo. La vecindad activa de un objetivo se sabe que afecta a la toma de una decisión cuando se toman medidas de latencia y tasas de error en el reconocimiento de palabras. El experimento que presentamos es un experimento de búsqueda visual, de elección forzosa; el lector se guía en sus respuestas por su conocimiento del léxico. La presentación de un estímulo en condiciones de tiempo de exposición límites y la solicitud

de una respuesta en el contexto de un procedimiento de búsqueda visual de elección forzosa definen, en conjunto, un paradigma de error de migración, un procedimiento que permite la obtención de una tasa de errores de migración que especifica el comportamiento de las variables que inciden en el reconocimiento léxico. En el experimento que se presenta, el tiempo umbral o el tiempo de exposición del objetivo se ajusta automáticamente a la eficiencia del sujeto para obtener así un nivel de ejecución en el que el sujeto debe ponderar velocidad y eficiencia; estos tiempos, junto con las tasas de error y las latencias de respuesta, son las medidas directas que se utilizan. Ajustando el tiempo de exposición de los estímulos a la eficiencia global del sujeto se minimizan las diferencias individuales y se presta atención a los mecanismos subyacentes.

Un error de migración se describe como una interacción entre estímulos en una presentación múltiple de palabras que toma la siguiente forma: al informar de una palabra de la presentación se informa de una palabra que contiene letras que proceden de otra palabra también presente, es decir, letras presentes en una palabra a menudo aparecen en otra u otras. Por ejemplo, dada la presentación taquíscópica de BATO, RATA, los sujetos a quienes se indica que respondan a la palabra de la izquierda, a menudo dicen en su lugar la palabra BATA o RATO, en lugar de BATO. Existe una tendencia similar a producir errores de migración cuando se indica que contesten al estímulo de la derecha. Por contra, cuando la palabra objetivo concurre con palabras desemejantes, por ejemplo, MOTO, la tasa de error de migración disminuye drásticamente, lo que indica que las letras compartidas por las palabras tienen un papel crítico en la observación del fenómeno, que se conoce como el efecto de semejanza contextual (McClelland and Mozer, 1986; Mózer, 1983; Shallice & McGill, 1978). Como se encuentra en algunos estudios, la semejanza física no puede explicar por completo el patrón de interferencia que se obtiene habitualmente como resultado de la activación de una serie de códigos competitivos a distintos niveles de procesamiento. Siempre que la información del estímulo se codifica en una descripción estructural, funciona como un indicio o una fuente de activación de las representaciones preexistentes en el léxico con las que aquel patrón se ha asociado en el pasado. El reconocimiento de palabras depende de en qué medida la palabra que se lee puede identificarse con independencia de cualesquiera otras. Los errores de migración sobreviven a cambios tipográficos como la interpolación de letras minúsculas y mayúsculas, y son sensibles al contexto léxico (cf. McClelland and Mózer, 1986; Mózer, 1983; Prinzmetal & Millis-Wright, 1984) y conceptual (cf. Shallice & McGill, 1978; Van der Velde, Van der Heijden and Schreuder, 1989).

Si las letras se procesan como indicios de las palabras que se activan en el léxico, disponer de una letra implica manejar el conjunto de restricciones a que contribuyen en el contexto de las palabras que forman. En este caso, la presentación de una palabra objetivo puede verse alterada por la concurrencia de entradas léxicas que compi-

ten como distractores en el reconocimiento. Por el contrario, si las reglas de conversión grafemo-fonema existen con independencia del léxico, ningún efecto de interferencia debe observarse en el reconocimiento de un objetivo en el contexto de distractores homófonos, constituyan o no entradas léxicas. Las reglas de conversión grafemo-fonema deben ser idénticas para distractores palabras y no-palabras. En este experimento, el efecto de pseudohomófono se expresa como un efecto de interferencia provocado por la presencia de un distractor homófono que compite con el objetivo en el reconocimiento léxico. El hallazgo de un efecto de interferencia, en el reconocimiento de una palabra objetivo, dependiendo del estatuto léxico de un distractor homófono -es decir, dependiendo de si el distractor homófono es o no una palabra- sólo puede explicarse como efecto de un mecanismo de acceso al léxico en el reconocimiento de palabras. Si los lectores disléxicos y normales difieren, en este caso, en sus estrategias de lectura, también deben diferir en el modo en que asocian información léxica con los patrones gráficos de un texto; las diferencias serían más bien el resultado de procesos que operan al nivel en que las letras permiten anticipar información estructural de las palabras que las contienen. Por el contrario, la ausencia de un efecto de interferencia del distractor sobre el objetivo, según sea el distractor palabra o no-palabra sólo podría explicarse como el resultado de procesos de recodificación fonológica. Para determinar bajo qué condiciones el distractor afecta al procesamiento del objetivo, se manipula el curso temporal, el momento en que el lector dispone de la letra crítica como indicio de la palabra objetivo. Es una letra la que es crítica en la identificación de una palabra objetivo cuando se presenta en el contexto de un conjunto de distractores que difieren de aquella en la letra en cuestión.

## 1.1. MÉTODO

**Sujetos:** Participaron voluntariamente 36 estudiantes universitarios, de entre 18 y 23 años, 6 de distinta formación universitaria, con un diagnóstico de dislexia y en un programa de rehabilitación durante un mínimo de 4 años, que, en la mitad de los casos, seguían recibiendo ayuda, y 30 lectores normales, estudiantes de un curso introductorio de Logopedia en la Universidad Complutense con el fin de cumplir con un requisito del curso para el que existían otras alternativas.

**Materiales:** Los estímulos empleados son palabras de cuatro letras/unidades fónicas, extraídas de un conjunto presente en dos bases de datos: el diccionario de frecuencias de Alameda y Cuetos (1991) y la Base de Datos de Rojo (BADSEA, no publicada). Las letras que forman estas palabras se presentan con una tipografía diseñada al efecto. Se confeccionaron 64 series de 5 palabras de cuatro letras con las siguientes funciones: una palabra de anticipación, por ejemplo, PALA; una palabra objetivo, por ejemplo, CAVO; una pseudopalabra/palabra homofónica, por ejemplo, CABO; una pseudopalabra, por ejemplo, CAMO, y un distractor, por ejemplo, CARO.

**Procedimiento:** Un ensayo consiste en la presentación secuencial de un anticipador, un estímulo objetivo, y un conjunto de respuestas que incluye tres distractores: una presentación compuesta del objetivo y las tres palabras de contexto presentadas en el apartado de materiales. Las palabras objetivo y distractoras se presentan aleatoriamente en alguno de los cuatro cuadrantes en que se divide imaginariamente la pantalla de la computadora. Se solicita del sujeto que localice el objetivo entre el conjunto distractor pulsando una de las teclas del ordenador que se corresponde con la posición en que el objetivo se presenta en la pantalla en que se solicita la respuesta. La presentación del objetivo se interrumpe mediante una máscara de letras, construida al efecto, transcurrido un tiempo límite que varía según la eficiencia global del sujeto calculada por la aplicación informática en tiempo real. La aplicación informática, desarrollada por el primer autor, se ha programado con el compilador Think Pascal de Symantec y se ejecuta y aplica en una computadora Macintosh. La tarea del sujeto se presenta como una tarea de búsqueda visual, de elección forzosa, bajo presión temporal, al tener el lector un tiempo limitado para procesar el estímulo objetivo y un tiempo límite de cuatro segundos para dar su respuesta. Como medidas dependientes se tomaron el tiempo umbral o tiempo de exposición de la palabra objetivo, la tasa de error, y la latencia de respuesta. Se calcularon las medidas de detección de la señal,  $d'$ , combinando las tasas de acierto y de falsas alarmas.



Figura 1. Diseño de la tarea experimental



**Diseño:** Se empleó un diseño intrasujeto factorial completo tomando la variable de competencia lectora, definida por dos muestras de lectores, disléxicos y normales, como un factor intersujeto. Las variables experimentales fueron Anticipador, con dos niveles, Semánticamente Informativo y Semánticamente Neutro; Frecuencia, con dos niveles Alta y Baja y Densidad (Vecindad Ortográfica), con dos niveles Alta y Baja. Al objeto de estudiar el curso temporal de la disponibilidad de las letras de la palabra objetivo, la letra crítica en que se distingue de sus distractores se manipuló explícitamente en la variable de Enmascaramiento. Las tres condiciones de la variable de Enmascaramiento son Letra Preenmascarada, en la que la palabra objetivo se presenta con la letra crítica enmascarada durante 100/1000 de segundo (MSe), previa a su completa presentación, durante un tiempo de exposición variable según la eficiencia global del sujeto; Letra No-Enmascarada, en la que la palabra objetivo se presenta por completo durante 100 MSe, más un tiempo de exposición variable; y, Letra Post-Enmascarada, en la que la palabra objetivo se presenta durante un tiempo de exposición variable y se sigue de una presentación incompleta durante otros 100 MSe, período durante el que se enmascara la letra crítica. Por último, el conjunto de respuesta que contiene el objetivo y los distractores incluye los cuatro tipos de estímulo que se han reseñado en el apartado de materiales. En la presentación simultánea de una palabra objetivo y sus potenciales distractores, que podían ser palabras o pseudopalabras, homófonas de una palabra real, un distractor homófono representa la variable de Estatuto Léxico; el distractor puede ser, en este caso, una palabra legal, o una pseudopalabra, según satisfaga o no las constricciones ortográficas del español. Es el caso de la palabra /baka/ que tanto cuando se escribe con el grafema b, como cuando se escribe con el grafema v, da lugar a palabras legales del léxico.

## 1.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los resultados se lleva a cabo sobre los logaritmos naturales de las medidas directas. El análisis de varianza de medidas repetidas llevado a cabo sobre sujetos, arroja una diferencia significativa de la variable de Competencia Lectora, como se observa en la Figure 2.2 en las dos medidas directas de Umbral, con una  $F(1,34) = 10,7$ ,  $MSe = 1,1142535$ ,  $p < 0,005$  y Tasa de Error con una  $F(1,34) = 13,45$ ,  $MSe = 4,2942424$ ,  $p < 0,001$ , en tanto la medida de Latencia, con una  $F(1,34) = 3,77$ ,  $MSe = 3,16930691$ ,  $p = 0,06$ , es marginalmente no significativa. En el análisis sobre estímulos, únicamente la Tasa de Error, resulta ser significativa con una  $F(2,238) = 2,9$ ,  $MSe = 0,49498778$ ,  $p < 0,01$ , en tanto, Latencia resulta ser marginalmente no significativa, con una  $F(2,238) = 1,95$ ,  $MSe = 0,027990194$ ,  $p = 0,06$ .



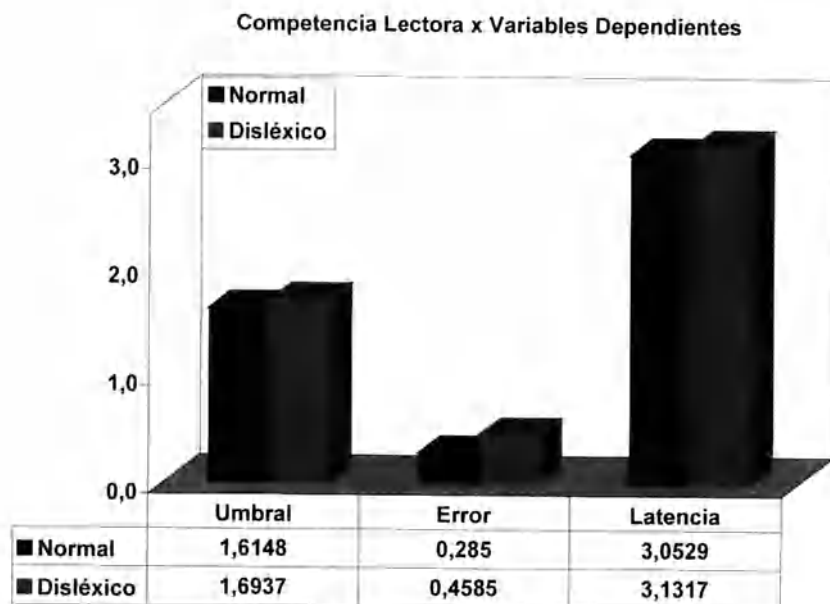


Figura 2. Medias de Tiempo Umbral, de Error y de Latencia de lectores disléxicos y normales

**Tiempo de exposición.** En el análisis sobre tiempos de exposición o umbral se obtiene la habitual interacción significativa entre Frecuencia y Densidad con una  $F(1,34)=5,28$ ,  $MSe=0,6133958$ ,  $p < 0.05$ , aunque el efecto no ocurre en la misma dirección en lectores disléxicos y normales (cf. Figura 2.3). En una tarea de búsqueda visual bajo presión temporal, el lector toma su decisión por exclusión, por el estímulo que mejor satisface las constricciones de la tarea. En la condición de baja densidad, en la muestra de lectores normales, las palabras de alta frecuencia requieren un tiempo de presentación mayor, aunque no muy distinto del que requieren las palabras de baja frecuencia. En la condición de alta densidad, también en los lectores normales, las palabras de alta y baja frecuencia observan un patrón similar. Por el contrario, en los lectores disléxicos, Densidad y Frecuencia tienen efectos invertidos, un efecto de mutua interferencia. El patrón es claramente distinto entre lectores normales y lectores disléxicos: la presentación de objetivos de alta frecuencia y de alta densidad, y de objetivos de baja densidad y de baja frecuencia únicamente impone un coste adicional al reconocimiento de palabras a los lectores disléxicos.

**Tiempo Umbral: Densidad x Frecuencia**

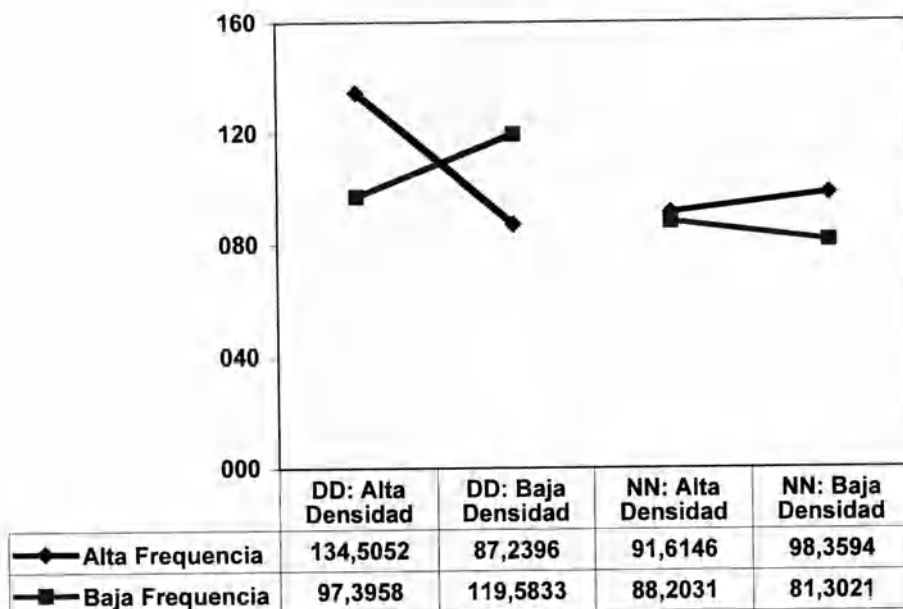


Figura 3. Umbrales medios: Densidad x Frecuencia de lectores disléxicos (DD) y normales (NN)

En los lectores normales, al contrario que en los lectores disléxicos, las tres condiciones de enmascaramiento perceptivo siguen un patrón idéntico. La interacción Densidad x Enmascaramiento resulta ser significativa con una  $F(2,68)=3,91$ ,  $MSe=0,15948453$ ,  $p < 0.05$ . Como puede observarse en la Figure 2.4, en los lectores disléxicos, la condición de postenmascaramiento tiene un efecto significativo en el procesamiento de palabras de baja densidad. La interrupción del procesamiento con una máscara visual de rasgos de letra, frente a las otras dos condiciones de enmascaramiento, indica que durante la lectura, en el lector disléxico, se activa una cohorte de entradas léxicas que compiten con el reconocimiento del objetivo; la reducción del tiempo de exposición facilita que se produzca un conflicto cuya solución exige más tiempo. Las condiciones de preenmascaramiento y de ausencia de enmascaramiento, por el contrario, facilitan el reconocimiento de palabras de baja densidad e interfieren el reconocimiento de palabras de alta densidad.

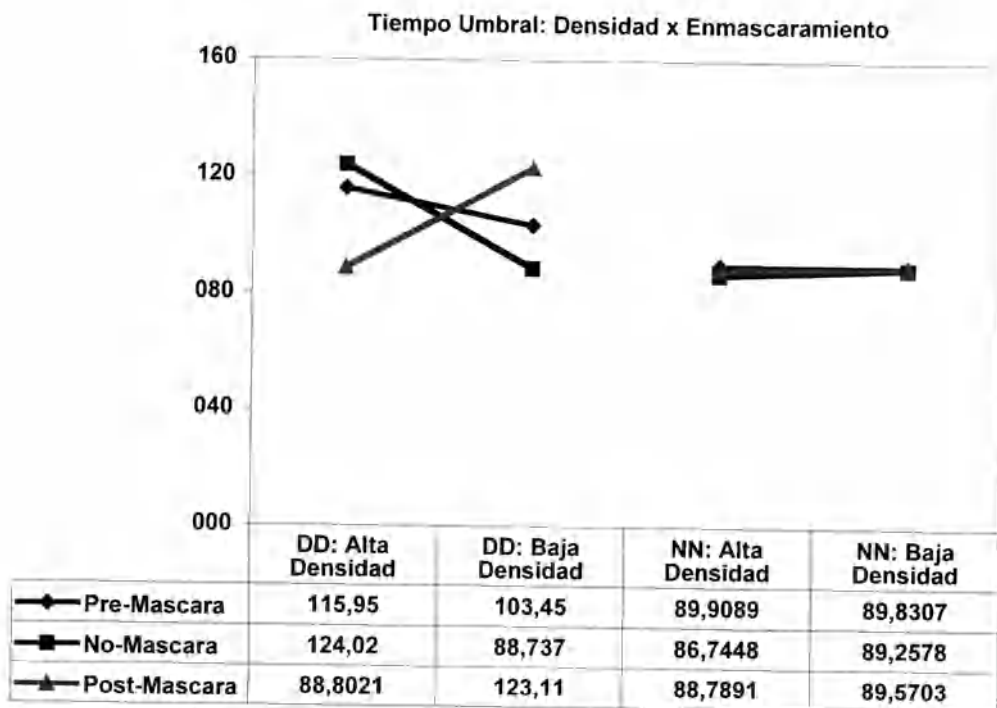


Figura 4. Umbrales medios: Densidad x Enmascaramiento de lectores disléxicos (DD) y normales (NN)

**Latencia de Respuesta.** En el análisis sobre latencias de respuesta, el efecto de la variable de Enmascaramiento resulta ser marginalmente no significativo, con una  $F(2,68)=2,98$ ,  $MSe=0,02448551$ ,  $p = 0,0575$ , en tanto emerge un efecto principal de Frecuencia, con una  $F(2,68)=12,5$ ,  $MSe=0,03054383$ ,  $p < 0,005$ . Los objetivos de baja frecuencia (1328 ms) requieren un tiempo medio de procesamiento extra de 54 ms. sobre sus correspondientes objetivos de alta frecuencia (1274 ms). Aun cuando los datos se encuentran en la dirección esperada, la interacción Enmascaramiento x Estatuto Léxico del Distractor Homófono no resulta ser significativa. Con independencia del Estatuto Léxico del Distractor Homófono, Palabra y Pseudopalabra requieren 1312 ms. En las dos condiciones de preenmascaramiento y postenmascaramiento se obtiene una ventaja para palabras de 41 ms. frente a pseudopalabras (Palabra Preenmascarada: 1287 ms. vs. Pseudopalabra Preenmascarada: 1328 ms. y Palabra Postenmascarada: 1262 ms. vs. Pseudopalabra Postenmascarada: 1303 ms). El preenmascaramiento o postenmascaramiento de letras facilita el reconocimiento del objetivo cuando el distractor es palabra. Si las palabras se tratan como unidades léxicas, un objetivo y un distractor homófono palabra resultan ser más distintos entre sí que un objetivo y un distractor homófono pseudopalabra.

La interacción Estatuto Léxico del Distractor Homófono x Densidad resulta ser globalmente significativa con una  $F(1,34)=13,55$ ,  $MSe=0,02046927$ ,  $p < 0.001$ . Como puede observarse en la Figura 2.5., el estatuto léxico del distractor homófono tiene un acusado efecto en la identificación del objetivo en contextos léxicos con distractores de Baja Densidad con una diferencia de 98 ms entre las condiciones de palabra y de pseudopalabra. (palabra: 1158 vs. pseudopalabra 1256), y un efecto no significativo en contextos léxicos con distractores de Alta Densidad (con una diferencia entre condiciones de palabra y de pseudopalabra de 17 ms). A pesar de las notables diferencias de velocidad de procesamiento entre ambos grupos lectores, ningún efecto principal significativo emerge en relación con la variable intergrupo, indicando que ambos grupos de lectores presentan, en este sentido, un patrón idéntico. Sin embargo, la conducta lectora de ambos grupos no es idéntica; la interacción Enmascaramiento x Estatuto Léxico del Distractor Homófono x Frecuencia con una  $F(2,68)= 4,33$ ,  $MSe= 0,01653576$ ,  $p < 0,05$  resulta ser globalmente significativa también en su interacción con grupo lector, con una  $F(2,68)= 5,42$ ,  $p < 0,01$ .

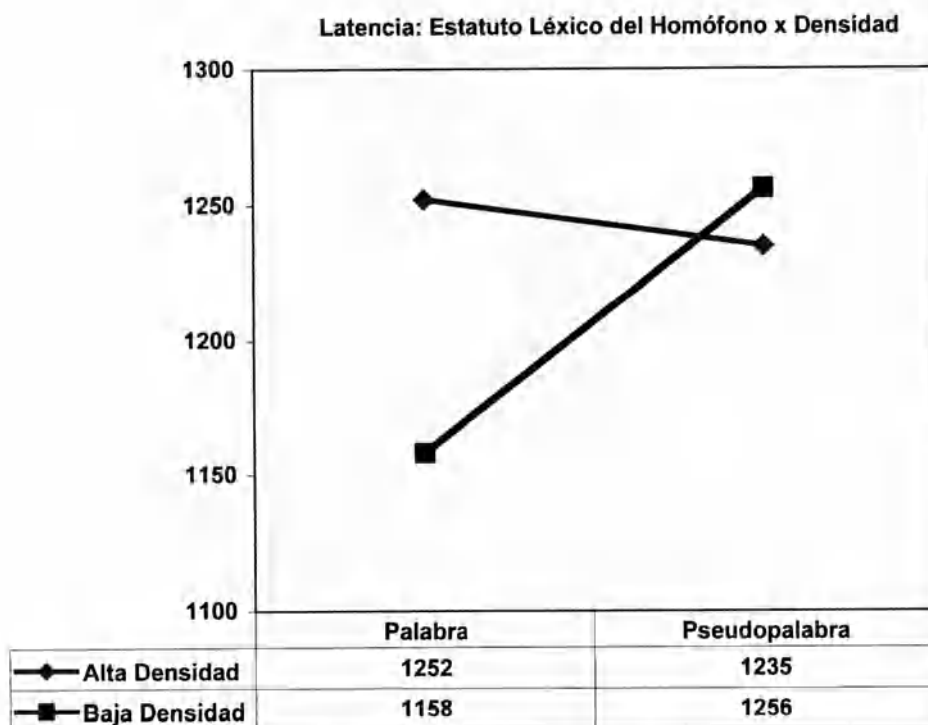


Figura 5. Latencias medias: Estatuto Léxico del Homófono x Densidad

**Error y Medidas d' de detección:** El análisis de varianza llevado a cabo sobre tasas de error arroja los mismos efectos significativos que el análisis llevado a cabo sobre medidas d' de sensibilidad. Por simplicidad se presentan los datos sobre medidas d'. El análisis sobre d' arroja un efecto principal significativo de la variable de Enmascaramiento con una  $F(1,34)=6,244$ ,  $MSe=0,02319$ ,  $p < 0,05$ , pero la interacción de esta variable con la variable intergrupo Grupo Lector resulta ser marginalmente no significativa, con una  $F(1,34)=3,376$ ,  $MSe=0,02319$ ,  $p = 0,075$ . Asimismo, resulta ser significativo un efecto principal de la variable de Frecuencia, con una  $F(1,34) = 25,081$ ,  $MSe= 0,04964$ ,  $p < 0,001$ : las palabras de Alta Frecuencia (2,1845) se detectan mejor que las palabras de Baja Frecuencia (2,113). Por último, un efecto significativo emerge en relación con la variable Estatuto Léxico del Distractor Homófono con una  $F(1,34)= 4,426$ ,  $MSe = 0,03298$ ,  $p < 0,05$ . La interacción Estatuto Léxico del Distractor Homófono x Grupo Lector con una  $F(1,34)= 7,663$ ,  $p < 0,01$ , resulta ser, asimismo, significativa. El efecto de la variable Estatuto Léxico del Homófono también se expresa en la interacción Enmascaramiento x Estatuto Léxico del Homófono que, con una  $F(1,34)=8,586$   $MSe=0,01149$   $p < 0,01$ , resulta ser significativa independientemente, y en interacción con Grupo Lector con una  $F(1,34)=4,984$   $MSe=0,01149$   $p < 0,05$ . En tanto los lectores normales tienen una conducta similar en las tres condiciones de enmascaramiento, los lectores disléxicos detectan mejor los objetivos en la condición no enmascarada. Como puede observarse en la Figura 2.6., cuando en el conjunto de respuesta se incluye una pseudopalabra como distractor homófono, en lugar de una palabra, la detección del objetivo decae sólo entre los lectores disléxicos, no en los lectores normales donde no tiene efecto alguno. La detección del objetivo es, globalmente, en los lectores normales más eficiente que en los lectores disléxicos; estos últimos ven afectada su ejecución por el menor tiempo de presentación del estímulo objetivo en las condiciones de preenmascaramiento y postenmascaramiento, especialmente cuando el distractor homófono es una pseudopalabra. Los datos obtenidos en relación con esta variable muestran que las diferencias entre lectores normales y disléxicos son más notorias en la condición de postenmascaramiento.

**d': Enmascaramiento x Estatuto Léxico del Homófono x Grupo Lector**

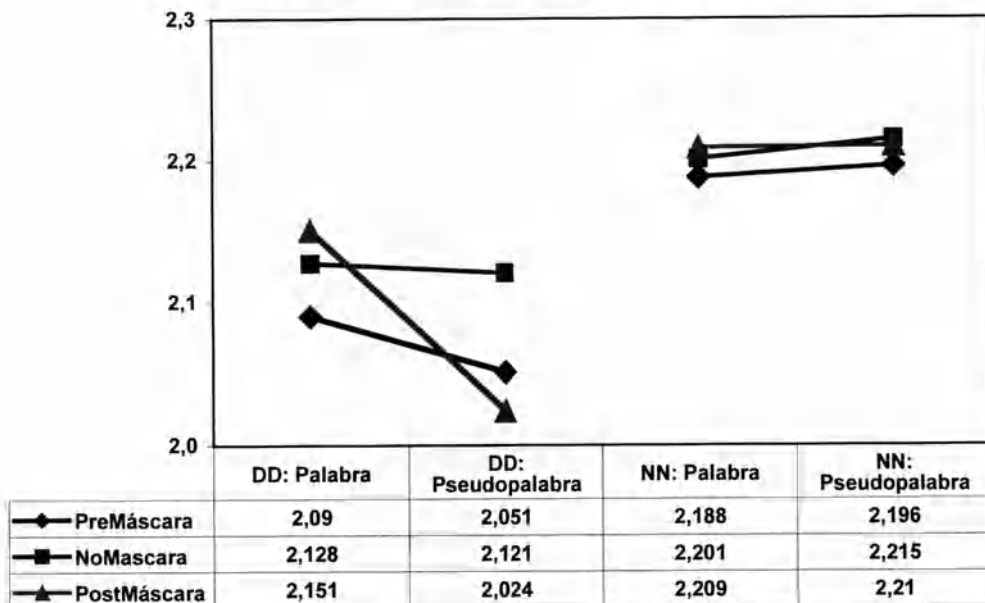


Figura 6. *d'* medias: Enmascaramiento x Estatuto Léxico del Homófono de lectores disléxicos (DD) y normales (NN)

El análisis de varianza también arroja un efecto significativo de la interacción Estatuto Léxico del Distractor Homófono x Anticipación con una  $F(1,34)=5,619$   $MSe=0,03251$   $p < 0,05$ , que se asocia significativamente con Grupo Lector  $F(1,34)=9,964$   $MSe=0,03251$   $p < 0.005$ . Como puede observarse (Figura 2.7), la detección de un objetivo no viene afectada por la relación semántica de un anticipador si el contexto léxico de respuesta no incluye pseudopalabras homófonas, tanto para el caso de lectores normales como de lectores disléxicos. Por el contrario, cuando no existe relación semántica entre el anticipador y el objetivo, la presencia de una pseudopalabra homófona como distractor altera la ejecución de los lectores disléxicos. La anticipación de información facilita la eliminación de candidatos competitivos; en ausencia de información adicional el efecto disruptivo del homófono aparece en toda su extensión.



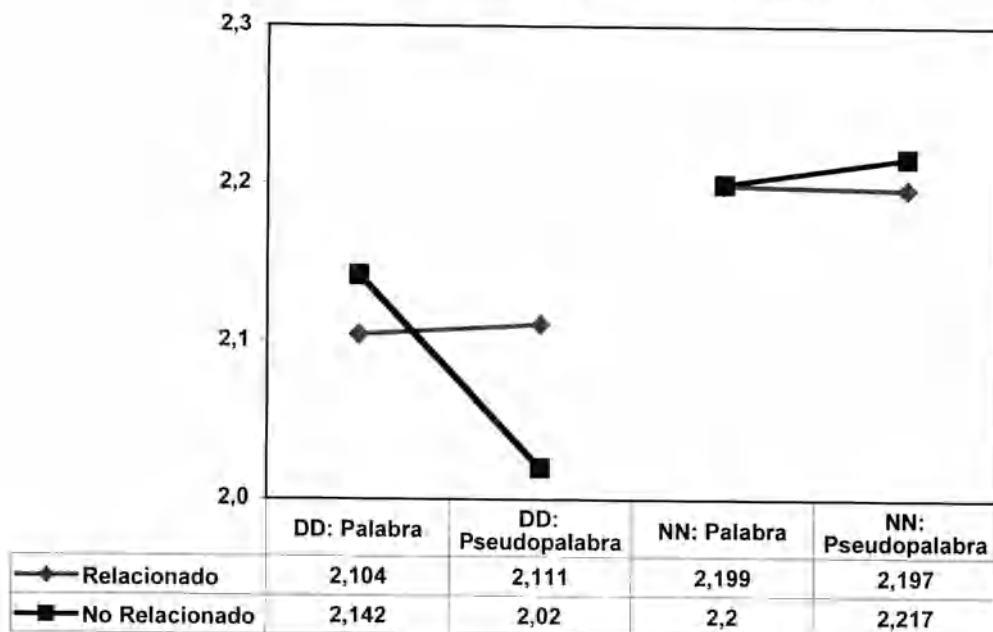
**d': Estatuto Lexico del Homófono x Anticipador**

Figura 7.  $d'$  medias: Estatuto Léxico del Homófono x Anticipación de lectores normales (NN) y Disléxicos (DD)

Los resultados de este experimento confirman el paradigma de error de migración como un instrumento diagnóstico del proceso de reconocimiento de palabra. Los resultados confirman un efecto del distractor homófono en el reconocimiento del objetivo dependiendo de su estatuto léxico. El efecto de pseudohomófono se expresa como un efecto de interferencia provocado por la presencia de un distractor homófono, palabra y pseudopalabra. El efecto muestra, además, las diferentes estrategias de lectura seguidas por lectores disléxicos y normales que se asocian con un tratamiento distinto de la información léxica. Los lectores disléxicos difieren de los lectores normales en el modo en que tratan la información aportada por las letras de una palabra, en el estudio experimental que se presenta, la letra que resulta ser crítica en la activación de la entrada léxica objetivo. En efecto, al contrario que los lectores normales, para los que las tres condiciones de enmascaramiento no tienen efecto en el procesamiento, los lectores disléxicos presentan un patrón de interferencia con objetivos postenmascarados de baja densidad. Los lectores normales tienen éxito al ignorar la contribución de la letra enmascarada al reconocimiento de un objetivo de tal modo que no se presentan diferencias en el curso temporal del proceso. Los lectores disléxicos, por el contrario, presentan un patrón notoriamente más complejo en el que la cohorte activa de palabras compete con el reconocimiento del

objetivo. El análisis sobre latencias de respuesta muestra que no es la velocidad de lectura per se la que explica las diferencias que se obtienen entre lectores disléxicos y normales. Estas diferencias existen pero no siempre resultan ser significativas en el análisis estadístico en las tres medidas tomadas, aunque el escaso número de sujetos disléxicos podría estar en el origen de este resultado. Ambos grupos lectores sí resultan notoriamente diferentes en el tratamiento de los indicios léxicos que se asocian con las palabras de estímulo: a) un distinto tratamiento de la frecuencia léxica: los lectores disléxicos confían en la frecuencia léxica hasta el punto de ignorar las palabras de baja frecuencia, en tanto los lectores normales ajustan la velocidad lectora para obtener una tasa de eficiencia equivalente con palabras de alta y de baja frecuencia; b) un distinto tratamiento de la densidad: la lectura de los lectores normales se beneficia de la activación de vecinos léxicos del objetivo, no así la lectura de los lectores disléxicos que ven perjudicado el reconocimiento del objetivo en contextos que promueven la aparición de candidatos competitivos; c) un distinto tratamiento de la degradación perceptiva de la señal: el curso del procesamiento no se altera substancialmente en lectores normales cuando una letra se preenmascara o postenmascara, al contrario de lo que sucede con los lectores disléxicos, en el que el postenmascaramiento tiene el efecto de interrumpir el procesamiento de un objetivo de baja densidad; y d) un distinto tratamiento de un distractor homófono según si pertenece o no al sistema léxico: cuando es una pseudopalabra, un distractor homófono altera el reconocimiento de un objetivo en las dos condiciones de pre-enmascaramiento y de postenmascaramiento.

## 2. Conclusiones

El efecto de pseudohomófono, representado por la variable de Estatuto Léxico del Distractor Homófono, se presenta como efecto principal y en interacción con las variables de Enmascaramiento y de Anticipación Léxica. Si se acepta como línea base de ejecución la que se obtiene con la presentación no enmascarada de una palabra objetivo, el efecto de pseudohomófono se manifiesta como la interferencia que origina una pseudopalabra homófona en el reconocimiento de una palabra objetivo. Se producen más errores de migración cuando los objetivos concurren con la presentación de homófonos no léxicos que cuando concurren con la presentación de homófonos léxicos. Pero debe subrayarse que este efecto es evidente sólo en lectores disléxicos. La presencia en el conjunto de respuesta de una pseudopalabra homófona interfiere en el reconocimiento del objetivo: el lector disléxico fracasa cuando intenta filtrar ese distractor como una señal ruidosa al no identificarla como palabra. Cuando se reduce el tiempo de presentación de una letra crítica, lo que ocurre en las condiciones de preenmascaramiento y postenmascaramiento disminuye también la probabilidad de descartar la señal ruidosa como una palabra objetivo, y, por tanto, el reconocimiento del objetivo empeora. En otros términos, y confirmando la hipótesis, los

lectores disléxicos tratan las letras como indicios estructurales y relacionales en el reconocimiento de palabras; de ahí que disponer de tales indicios durante un tiempo menor impida discriminar el ruido de la señal, y así filtrar las respuestas competitivas evocadas por los estímulos. La presencia de una pseudopalabra homófona cuya eliminación como candidato no puede eliminarse del conjunto de respuesta por un anticipador relacionado, perjudica el reconocimiento del objetivo, específicamente en el caso en que el lector es disléxico. El patrón de efectos de enmascaramiento en el lector disléxico muestra que no es el procesamiento visual de las letras como tal el que afecta al reconocimiento de palabras, sino el hecho de que las letras sirvan como indicios para eliminar candidatos que compiten en el reconocimiento con el objetivo. El efecto del Estatuto Léxico del Distractor Homófono implica que existen efectos de contexto en la selección del objetivo a los que los lectores disléxicos y los lectores normales son diferencialmente sensibles. Los lectores disléxicos no sólo requieren un mayor tiempo de procesamiento, sino que tratan la información léxica de un modo diferente; al no ser igualmente eficientes en la recuperación de las subunidades de las palabras, su ejecución depende críticamente de disponer de toda la información relevante de las palabras objetivo y conocerlas como patrones de memoria unitarios. Los efectos asociados de densidad y de frecuencia se suman a esta interpretación: únicamente cuando se usan palabras como distractores homófonos, el lector puede filtrar candidatos competitivos de baja densidad. Cuanto menor es el número de vecinos ortográficos de una palabra objetivo menos errores de migración se cometen, si es posible discriminar en el conjunto de respuesta entre un objetivo palabra y un distractor homófono. Si un distractor homófono constituye una entrada léxica, el lector puede discriminar la palabra objetivo de alguna otra palabra activada físicamente semejante; por el contrario, si el distractor homófono no constituye una palabra, el lector no puede emplear su conocimiento previo para discriminar entre candidatos competitivos, lo que lleva a un conflicto cuya solución requiere tiempo. El reconocimiento de palabras, en lectores disléxicos y normales, es el resultado de un proceso por el que se resuelve un conflicto entre palabras con contenidos gráficomicos y fonémicos competitivos que se activan en la identificación de la señal; la activación de respuestas competitivas depende de un mecanismo analógico abierto al sistema léxico, con una base estrictamente ortográfica. El hallazgo de un efecto de pseudohomófono no puede explicarse sin apelar al papel del sistema léxico en el proceso, un fenómeno que se confirma en el experimento presentado en claro desacuerdo con las predicciones de un modelo de acceso dual.

## Bibliografía

- ALAMEDA, J.R. y CUETOS, F. (1995): *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del castellano*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- BARON, J. & STRAWSON, C. (1976): Use of orthographic and word-specific knowledge in reading words aloud. En: *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 2, 386-393.
- BERNSTEIN, S.E. & CARR, Th. H. (1996): Dual-route theories of pronouncing printed words: what can be learned from concurrent task performance. En: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 22, 1, 86-116.
- COLTHEART, M. & RASTLE, K. (1994): Serial processing in reading aloud: Evidence for dual-route models of reading. En: *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 20, 1197-1211.
- COLTHEART, M. (1978): Lexical access in simple reading tasks. En: Underwood, G. (ed.). En: *Strategies of information processing*. London: Academic Press.
- COLTHEART, M. [et al.] (1993): Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed processing approaches. En: *Psychological Review*, 100, 4, 589-608.
- COLTHEART, M. [et al.] (1977): Access to the internal lexicon. En: DORNIC, S. (ed.). *Attention and Performance VI*. London: Academic Press.
- CHATEAU, D & JARED, D. (2000): Exposure to print and word recognition processes. En: *Memory and Cognition*, Jan; 28(1): 143-53.
- GEIGER, G.; LETTVIN, J.Y. & FAHLE, M. (1994): Dyslexic children learn a new visual strategy for reading: a controlled experiment. En: *Vision Research*, 34, 9, 1223-1233.
- GLUSHKO, R.J. (1979): The organization and activation of orthographic knowledge in reading aloud. En: *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 5, 674-691.
- MCCANN, R.S. & BESNER, D. (1987): Reading pseudohomophones: Implications for models of pronunciation assembly and the locus of word frequency effects in naming. En: *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 13, 14-24.
- MCCLELLAND, J.L. & MOZER, M.C. (1986): Perceptual interactions in two-word displays: Familiarity and Similarity Effects. En: *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 12, 1, 18-35.
- MEYER, D.E.; SCHVANEVELDT, R.W. & RUDDY, M.G. (1974): Functions of graphemic and phonemic codes in visual word-recognition. En: *Memory and Cognition*, 2, 309-321
- MOZER, M.C. (1983): Letter migration in word perception. En: *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 9, 531-546.
- PATTERSON, K.E. & COLTHEART, V. (1987): Phonological processes in reading: A tutorial review. En: Coltheart, M. (ed.): *Attention and Performance XII: The psychology of reading*, Hove, England: Erlbaum, 421-448.
- PATTERSON, K.E., & MORTON, J. (1985): From orthography to phonology: An attempt at an old interpretation. En: PATTERSON, K.E.; MARSAHLLA, J.C. & COLTHEART, M. (ed.): *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive*

- studies of phonological reading* 335-359. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associated Ltd., 335-359.
- PEXMAN, P.M.; CRISTI, C., & LUPKER, S.J. (1999): Facilitation and interference from formally similar word primes in a naming task. En: *Journal of Memory and Language*, 40, 195-229.
- PLAUT, D.C. [et al.] (1996): Understanding normal and impaired word reading: Computational principles in quasi-regular domains. En: *Psychological Review*, Jan., Vol. 103(1) 56-115.
- PRINZMETAL, W., & MILLIS-WRIGHT, M. (1984): Cognitive and linguistic factors affect visual feature integration. En: *Cognitive Psychology*, 16, 305-340.
- RAYNER, K. (1997): Understanding eye movements in learning to read. En: *Scientific Studies of Reading*, 1, 317-339.
- ROJO, G. (1995): *BADSEA. Diccionario de frecuencias*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- SAINZ, J.S (1999): Tracking Dyslexia in the Research Lab: Processes-based diagnosis, and social and educational management of reading disabilities. En: REINELT, T. (1999): *Trends in dyslexia*. Vienna: The University of Vienna Press.
- SAINZ, J.S.; GUTIÉRREZ, A.; VILLALBA, C. (2002): Illusory words: Orthographic and lexical constraints in letter migration. En: JOSHI, M. & KACZMAREK, B. (ed.), *Literacy Acquisition, Assessment, and Intervention: The Role of Phonology, Orthography, and Morphology*. Amsterdam: IOS Press, Nato-Asi Series.
- SAINZ, J.S. y VILLALBA, C. (2001a): *Illusory words in word recognition: Role of top-down and bottom-up constraints in lexical substitution*. Boulder, Colorado: Society for the Scientific Study of Reading, May 31-June 3, 2001.
- SAINZ, J.S.; VILLALBA, C.; GUTIÉRREZ, A. (2000): *Orthography-based interference effects in word recognition*. Salen Konferens & Matsalar, July 22-23, 2000. Stockholm: Society for the Scientific Study of Reading.
- SEIDENBERG, M.S. & McCLELLAND, J.L. (1989): A distributed, developmental model of word recognition and naming. En: *Psychological Review*, 96, 523-568.
- SEIDENBERG, M.S. [et al.] (1984): When does irregular spelling or pronunciation influence word recognition? En: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 23, 383-404.
- SHALLICE, T. & MCGILL, J. (1978): The origins of mixed errors. En: REQUIN, J. (ed.). *Attention and Performance VII*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum Associates, 193-208.
- SHULMAN, H.G.; HORNAK, R., & SANDERS, E. (1978): The effects of graphemic, phonetic, and semantic relationships on access to lexical structures. En: *Memory and Cognition*, 6, 115-123.
- TAFT, M. (1991): *Reading and the mental lexicon*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- TARABAN, R., & McCLELLAND, J.L. (1987): Conspiracy effects in word pronunciation. En: *Journal of Memory and Language*, 26, 608-631.

- VAN DER VELDE, F.; VAN DER HEIJDEN, A.H.C. & SCHREUDER, R. (1989): Context-dependent migrations in visual word perception. En: *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 15, 1, 133-141.
- VAN ORDEN, G.C.; PENNINGTON, B.F. & STONE, G.O. (1990): Word identification in reading and the promise of subsymbolic psycholinguistics. En: *Psychological Review*, 97, 488-522.





## **LA ATENCIÓN AL NIÑO ENFERMO Y LA PEDAGOGÍA HOSPITALARIA EN LA COMUNIDAD DE MADRID**

*Mercedes Ruiz Casas*

*Jefa de Subsección de Educación Compensatoria  
Dirección General de Promoción Educativa*

La enfermedad afecta al niño en un momento en que la escuela es su medio natural de desarrollo, si bien el mundo familiar continúa siendo el eje de referencia más importante y cercano al niño.

El inalienable derecho a una educación de calidad de todos los niños, niñas y adolescentes obliga a que la Administración educativa, en colaboración con otras Administraciones, atiendan cada vez más situaciones individuales y especiales. En este sentido, la creación, la dotación y el mantenimiento de las Aulas Hospitalarias en la Comunidad de Madrid, mediante las que se oferta a los estudiantes hospitalizados la continuidad de su proceso educativo, al igual que el Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario, no son más que una muestra de la búsqueda de esta calidad continuada a la que nos estamos refiriendo.

Una de las consecuencias del avance en los tratamientos terapéuticos es la de una menor estancia continuada del alumno en el centro hospitalario, lo que conlleva a un mayor período de convalecencia en el domicilio familiar. Esta situación se hace más patente en los casos de procesos crónicos o de enfermedades que precisan tratamientos prolongados.

La dura realidad por la que, en general, pasa este tipo de alumnado y sus familias, exige que el sistema educativo y, en este caso concreto, la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de Madrid, multiplique sus esfuerzos para ayudar, en la medida de lo posible, a la pronta recuperación de los alumnos y a su plena incorporación al ámbito escolar que les es propio, llevando a cabo el principio de normalización.

## 1. Marco histórico

En los años 50, teniendo como base las disposiciones de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, y para cubrir las necesidades educativas de la población infantil de las clínicas pertenecientes a la Orden Hospitalaria de San Juan de Dios, se crean las primeras unidades escolares en el Asilo San Rafael de Madrid.

Es en los años 60, con la epidemia de poliomiélitis y sus secuelas posteriores, cuando aparecen nuevas Unidades en hospitales de la Seguridad Social, como el Niño Jesús, Hospital Clínico San Carlos, Gregorio Marañón y Hospital del Rey.

En 1965, el Plan Nacional de Educación Especial pone en marcha la constitución de centros específicos para la atención de este alumnado. Las Unidades hasta ese momento existentes van a ser consideradas de Educación Especial.

A partir de 1970, con la aparición y desarrollo de la Ley General de Educación, se crea el Instituto Nacional de Educación Especial, organismo autónomo pertenecientes al Ministerio de Educación y Ciencia, que va a aglutinar y coordinar este campo educativo.

En la década de los 80, y, coincidiendo con la aparición del Síndrome Tóxico del Aceite de Colza, se generalizan las aulas en la mayoría de los hospitales de Madrid: Ramón y Cajal, La Paz, Doce de Octubre, Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial 334/1985.

Posteriormente, se crean nuevas unidades pedagógicas coincidiendo con la apertura de otros hospitales en la zona Sur de Madrid: Móstoles, Leganés, Getafe y Alcorcón.

En la actualidad, hay Unidades Escolares de Apoyo en todos los hospitales de la Comunidad de Madrid que cuentan con Servicio de Pediatría y con enfermos de media estancia.

## 2. Marco legislativo

La Ley 13/1982 de 7 de abril, sobre la Integración Social de los Minusválidos, en su artículo 29 indica que: *"todos los hospitales tanto infantiles como de rehabilitación, así como aquellos que tengan servicios pediátricos permanentes, sean de la Administración del Estado, de los organismos Autónomos de ella dependientes, de la Seguridad Social, de las Comunidades Autónomas y de las Corporaciones Locales, así como de los hospitales privados que regularmente ocupen cuando me-*

*nos la mitad de sus camas con enfermos cuya estancia y atención sanitaria sean abonados con cargo a recursos públicos, tendrán que contar con una sección pedagógica para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los alumnos en edad escolar internados en dichos hospitales".*

La L.O.G.S.E., Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1/1990 de 3 de octubre, en su Título 5º, dedicado a la compensación de desigualdades en educación, establece que: *"...los poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situación desfavorable..." (art.63.1), y que: "...Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole" (art.63.2)*

El Real Decreto 696/ 1995 de 28 de abril de Ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, señala en su artículo 3.6 que: *"...el Ministerio de Educación y Ciencia promoverá la creación, en los centros hospitalarios y de rehabilitación, de servicios escolares para el adecuado desarrollo del proceso educativo de los alumnos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria obligatoria internados en ellos".*

El Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación en el capítulo I se refiere a los destinatarios como: *"El alumnado que por razones personales, familiares o sociales, no puede seguir un proceso normalizado de escolarización, cuando de esta situación puedan derivarse dificultades para su permanencia en el sistema educativo" (art.3).*

En el capítulo III, sección 2ª, sobre las actuaciones de compensación educativa dirigidas a la población hospitalaria, establece que: *"El alumnado hospitalizado mantendrá su escolarización en el centro ordinario en el que desarrolle su proceso educativo" (art. 18.1), y que: "Excepcionalmente, cuando no pueda asistir a su centro educativo por permanencia prolongada en el domicilio por prescripción facultativa, podrá matricularse en la modalidad de educación a distancia" (art. 18.2).*

*"El Ministerio de Educación y Ciencia creará unidades escolares de apoyo en los centros hospitalarios sostenidos con fondos públicos que mantengan regularmente hospitalizado un número suficiente de alumnos en edad de escolaridad obligatoria" (art.19.1).*

*"Para asegurar la continuidad del proceso educativo, el Ministerio de Educación y Ciencia determinará los procedimientos de coordinación entre los*

*centros en que está matriculado este alumnado y las unidades de apoyo en instituciones hospitalarias.*

*El Ministerio de Educación y Ciencia podrá formalizar convenios con entidades públicas y asociaciones sin ánimo de lucro para el desarrollo de programas de atención educativa domiciliaria dirigidas al alumnado con permanencia prolongada en su domicilio por prescripción facultativa y, a través de sus servicios competentes, coordinará los programas de atención domiciliaria" (art.20.2).*

El Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura, el Ministerio de Sanidad y Consumo y el Instituto Nacional de la Salud para la atención educativa a los niños hospitalizados (18 de mayo de 1998) en sus cláusulas recoge la finalidad del convenio y las directrices para llevarlo a cabo: *"El presente convenio tiene como objeto, en el ámbito territorial de gestión común del INSALUD y del Ministerio de Educación y Cultura, desarrollar un programa de atención educativa dirigido a la población hospitalizada en edad escolar obligatoria, que permita la continuidad de su proceso de escolaridad, favorezca su promoción académica y facilite, al tiempo, un marco educativo en los hospitales próximo a las necesidades psicosociales y afectivas de los niños hospitalizados" (cláusula 1ª).*

*"Los objetivos y actividades desarrolladas en estas Unidades Escolares de Apoyo se referirán tanto a los aspectos escolares como al conjunto de acciones necesarias para facilitar un marco de atención global que incluya elementos relacionados con la socialización la afectividad y el bienestar general de los niños hospitalizados" (cláusula 4ª).*

La Orden de 2316/1999, del Consejero de Educación, de 15 de octubre, por la que se regula el funcionamiento de las actuaciones de compensación educativa en el punto 3, hace referencia a las unidades escolares de apoyo en instituciones hospitalarias que funcionan en la Comunidad de Madrid: *"...Para garantizar la continuidad del proceso educativo del alumnado de larga y media hospitalización, el profesorado de las unidades hospitalarias deberá establecer contacto con el centro de cada alumno para solicitar información relativa a su nivel de competencia curricular en las distintas áreas y sobre la programación general del aula en que está escolarizado. Esta información orientará el diseño y el desarrollo del Plan de trabajo individual del alumnado en el período de hospitalización. Cuando finalice el período de hospitalización, el profesorado de las unidades hospitalarias remitirá al centro un informe de evaluación del Plan de trabajo individual desarrollado por el alumno".*

### **3. Marco histórico del apoyo educativo domiciliario**

En abril de 1995, se puso en marcha el Programa de Apoyo Educativo Domiciliario para niños y niñas enfermos de larga duración.

La iniciativa partió de una Asociación de Enfermos Infantiles, que entendió como una indiscutible necesidad la continuidad educativa en los domicilios, una vez que estos niños y niñas son dados de alta por el hospital.

Esta iniciativa fue recogida por la Fundación Cooperación y Educación (FUNCOE), una Organización No Gubernamental, entre cuyos fines, se encuentra el de "promover y defender los derechos de los niños y niñas", siendo uno de ellos el derecho a la educación.

Desde esta fecha hasta las transferencias educativas, se desarrolla en la Comunidad de Madrid el Programa de atención socioeducativa para niños y niñas enfermos.

Es, a partir de las transferencias en materia de Educación a la Comunidad de Madrid, cuando se ve la necesidad de ir asumiendo, paulatinamente, el Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario (S.A.E.D.).

En el curso 2000/2001 se pone en marcha de manera experimental, el S.A.E.D., en la Dirección de Área Territorial de Madrid Sur, mientras que en las restantes Direcciones de Área se mantiene el convenio con FUNCOE (actualmente denominada "Save the Children").

En el curso 2001/2002 se ha extendido su implantación a la Dirección de Área Territorial de Madrid Capital.

El alumnado enfermo, sin proceso de hospitalización y en período de convalecencia, es atendido por profesores pertenecientes a la Consejería de Educación tanto en la etapa de Educación Primaria como en la de Educación Secundaria.

En las restantes Direcciones de Área Territoriales, Madrid Este, Madrid Norte y Madrid Oeste este tipo de alumnos recibe el apoyo de profesores pertenecientes a la Fundación "Save the Children" mediante el convenio suscrito con la Consejería de Educación.



#### **4. Marco histórico de la atención educativa al alumnado con patologías psiquiátricas**

Este tipo de alumnado comienza a recibir una atención diferenciada en el curso 2001/2002 con la puesta en marcha de las Unidades de Psiquiatría del Hospital del Niño Jesús y del Gregorio Marañón.

En el curso 2001/2002 se va a ampliar la atención educativa, mediante un convenio con los Servicios de Salud Mental de la Consejería de Sanidad, se va a poner en marcha una nueva experiencia, un centro terapéutico educativo, ubicado en un antiguo colegio público y que servirá de modelo para una posible ampliación a otros centros, en el que se atenderán los casos que ya no precisen internamiento en el hospital pero que no estén en condiciones de acudir a su centro educativo.

#### **5. La intervención educativa en el alumnado enfermo**

Tal y como apunta la profesora Estela D' Angelo, en su ponencia de las VII Jornadas de Pedagogía Hospitalaria, hay que partir de de la concepción del aprendizaje como un proceso y una función más allá del aprendizaje escolar y que no se circunscribe solamente al alumno,

Cuando la escuela considera que el alumno/a aprende todo en la escuela, que viene a instruirse y a recibir los conocimientos que le corresponden, se esfuerza por enseñar e impartir los conocimientos que considera pertinentes sin preguntarse quién es el sujeto que aprende y cuáles son los conocimientos que ya tiene, así como cuál es su mundo de significaciones. Es así como fracasa en su intento de construir sujetos autónomos con capacidad de aprendizaje, pues desconoce los límites en los que se mueve el alumno/a. Este fracaso se acentúa más si ocurre en un contexto de crisis, como es el caso del aula hospitalaria, pues implícitamente está desconociéndose el significado de la misma crisis.

Cuando la persona que enseña o la propuesta de un libro son los que transmiten todo como es sabido, marcan, enseñan cómo y cuál es el mejor modo de abordar determinados problemas, corrigen y no promueven pensadores activos que se interesen por los descubrimientos, se pierde la posibilidad de que el alumno/a encuentre placer en lo que se aprende y se acentúa la dependencia respecto del profesorado.

Cuando se evalúa que algo está mal o bien sin analizar la estrategia puesta en práctica por el alumno/a cuando se equivoca, no se está reconociendo su autonomía. El error es el pensamiento más rico para aprender; para equivocarse, el alumno o alumna instrumenta estrategias que pueden estar más cercanas al éxito que aquellas logradas por tanteos sucesivos.

Así, al maestro o maestra no debiera bastarle que sus alumnos y alumnas hagan bien las multiplicaciones y divisiones o responda a una evaluación. Si, cuando logra hacer bien las cuentas o responder bien a lo que se le ha solicitado, su cara es la misma que cuando lo hace mal, no se avanzó nada porque no está presente el placer de saber sino, probablemente, el de obedecer a una orden del adulto. Existe una señal inconfundible para diferenciar una ortopedia del aprendizaje genuino: el placer del alumno cuando logra una respuesta.

El espacio educativo debe ser un espacio de confianza, libertad y de distensión para que surja el placer de aprender.

Por espacio y ambiente educativo debemos entender todo el que rodea al alumnado enfermo, su familia y su hogar, su centro educativo con sus profesores y compañeros de clase, sus vecinos, los medios de comunicación, ...

Cuando existe un niño o niña enfermo, el proceso educativo se hace más interactivo no sólo para él sino para todos los que se relacionan con él. Tendremos por tanto que atender e interactuar con todas las variables que intervienen para conseguir un proceso educativo con sentido para los sujetos que intervienen y dotado de calidad".

## **6. Objetivos del servicio de apoyo educativo domiciliario**

- Garantizar la continuidad del proceso educativo del alumnado enfermo que tiene una convalecencia prolongada en el hogar, evitando el retraso escolar que pudiera derivarse de esta situación.
- Asegurar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una coordinación adecuada entre los distintos profesionales que entran en contacto con el alumnado convaleciente: Centro Docente, Unidades Escolares de Apoyo en Instituciones Hospitalarias y Servicio de Apoyo Domiciliario.
- Facilitar la incorporación del alumnado enfermo a su centro educativo, una vez transcurrido el período de convalecencia.

## **7. Destinatarios**

- Podrá beneficiarse de este Servicio el alumnado de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria de centros sostenidos con fondos públicos que, por prescripción facultativa, no pueda asistir con regularidad a clase y siempre que el período de convalecencia sea superior a 30 días.

- Con carácter general, el alumnado convalciente continuará matriculado, a todos los efectos, en su centro. Excepcionalmente, el alumnado en edad escolar obligatoria podrá matricularse en la modalidad a distancia, previo informe del Servicio de Inspección Educativa y autorización de la Dirección General de Promoción Educativa. Así mismo y con carácter excepcional, siempre que los recursos lo permitan, podrá ser atendido el alumnado que curse etapas no obligatorias (Educación Infantil y Bachillerato).

## 8. Procedimientos

- Las familias del alumnado convalciente presentarán la correspondiente solicitud, acompañada del informe médico, en la Dirección de Área Territorial correspondiente.
- Dicha solicitud se resolverá por la persona responsable en el Servicio de la Unidad de Programas Educativos del S.A.E.D. quien establecerá el contacto con la familia para adjudicar el profesor y el horario del apoyo educativo en el domicilio. Así mismo, dicho responsable abrirá un expediente de cada alumno/a donde constarán todos los documentos de seguimiento y coordinación.
- Una comunicación de los casos atendidos será remitida al Servicio de Inspección Educativa para que realice el correspondiente seguimiento.
- Los profesores del S.A.E.D. se atenderán en todo momento a las directrices de la *Resolución de 11 de junio de 2001 (BOCM de 9 de julio) por la que se dictan instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa, relativas al seguimiento y evaluación del alumnado hospitalizado o con convalcencia prolongada.*
- Los padres o tutores legales asegurarán la permanencia de un familiar, mayor de edad, en el domicilio durante el tiempo en que se presta el servicio.
- Los casos referidos a enfermedades mentales sólo serán atendidos excepcionalmente, y su solicitud deberá ir acompañada de unas orientaciones del departamento de psiquiatría correspondiente que incluirán pautas de actuación para poder realizar el apoyo educativo de forma adecuada.

## **9. Recursos**

- El profesorado de apoyo educativo domiciliario de Educación Primaria estará adscrito a las Unidades Escolares de Apoyo educativo en Instituciones Hospitalarias.
- El profesorado de apoyo educativo domiciliario de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria estará adscrito a los Institutos de Educación Secundaria incluidos en la red S.A.E.D.

## **10. Horario de atención al alumnado adscrito al S.A.E.D.**

- Primer Ciclo de Educación Primaria: 6 horas semanales.
- Segundo Ciclo de Educación Primaria: 7 horas semanales.
- Tercer Ciclo de Educación Primaria: 8 horas semanales.
- Educación Secundaria Obligatoria: 9 horas semanales.

## **11. Procedimiento y atención al alumnado adscrito al convenio con la fundación "Save The Children"**

- El procedimiento para solicitar el Servicio de Apoyo Educativo será similar al del S.A.E.D.
- El apoyo educativo que recibirá un alumno convaliente será de cuatro horas semanales, repartidas en dos días a la semana.

## **12. Funciones del profesorado adscrito al S.A.E.D., Aulas Hospitalarias y Fundación "Save The Children"**

Con carácter general, la organización que se establezca se caracterizará por la flexibilidad y adaptación a las necesidades del alumnado.

En todo caso, serán funciones del profesorado:

- a) La atención educativa personalizada, adecuada a la edad y al nivel escolar del alumno, teniendo en cuenta su estado de salud.
- b) La elaboración y desarrollo de la adaptación curricular individualizada, en coordinación con su tutoría.

- c) El desarrollo del apoyo educativo de atención directa con el alumno convaleciente.
- d) La comunicación con los centros de procedencia del alumnado convaleciente, especialmente con las tutorías, solicitando información sobre la programación del nivel en que está escolarizado el alumno.
- e) El asesoramiento a las familias del alumnado convaleciente sobre el proceso educativo de sus hijos, facilitándoles información e implicándoles en su proceso de aprendizaje para que puedan colaborar en la medida de sus posibilidades.
- f) La preparación de la reincorporación del alumnado a su centro, cuando el médico certifique dicha posibilidad. Para ello contactará con el centro e informará de la situación en la que se encuentra el alumno.
- g) La elaboración y remisión al centro, una vez finalizado el período de convalecencia, de un informe en el que se registre el proceso que ha llevado a cabo el alumno durante el período de convalecencia u hospitalización. Este informe será elaborado conjuntamente con las Unidades de Apoyo en Instituciones Hospitalarias cuando el alumno tenga ingresos intermitentes. Cuando un alumno se incorpore a su centro de referencia, será éste el responsable de su atención.

### **13. Unidades Hospitalarias de Madrid**

- HOSPITAL LA PAZ
- HOSPITAL DOCE DE OCTUBRE
- HOSPITAL DEL NIÑO JESÚS
- HOSPITAL RAMÓN Y CAJAL
- HOSPITAL GREGORIO MARAÑÓN
- HOSPITAL CLÍNICO SAN CARLOS
- FUNDACIÓN DE ALCORCÓN
- HOSPITAL UNIVERSITARIO DE GETAFE
- HOSPITAL GENERAL DE MÓSTOLES
- HOSPITAL SEVERO OCHOA

### **14. Unidades de Psiquiatría**

- HOSPITAL DEL NIÑO JESÚS
- HOSPITAL GREGORIO MARAÑÓN
- HOSPITAL DE DÍA - CENTRO EDUCATIVO TERAPÉUTICO - PRADERA DE SAN ISIDRO

**15. Institutos de Educación Secundaria adscritos al S.A.E.D.**

<b>DIRECCIÓN DE ÁREA TERRITORIAL DE MADRID SUR</b>	
IES CERVANTES	MÓSTOLES
IES DIONISIO AGUADO	FUENLABRADA
IES ISAAC ALBÉNIZ	LEGANÉS
IES ALTAIR	GETAFE
IES HUMANEJOS	PARLA
IES LOS CASTILLOS	ALCORCÓN

<b>DIRECCIÓN DE ÁREA TERRITORIAL DE MADRID CAPITAL</b>		
<b>IES</b>	<b>DISTRITOS</b>	<b>HOSPITALES</b>
MARIANA PINEDA TIRSO DE MOLINA	MORATALAZ VALLECAS PUENTE DE VALLECAS VILLA DE VALLECAS	GREGORIO MARAÑÓN
ISABEL LA CATÓLICA RAMIRO DE MAEZTU	SALAMANCA RETIRO CHAMARTÍN ARGANZUELA	NIÑO JESÚS GREGORIO MARAÑÓN EL CLÍNICO
ARTURO SORIA MARQUÉS DE SUANZES	HORTALEZA C. LINEAL SAN BLAS BARAJAS VICÁLVARO	RAMÓN Y CAJAL
CARDENAL CISNEROS SAN ISIDRO	TETUÁN FUENCARRAL CENTRO	LA PAZ EL CLÍNICO
ORTEGA Y GASSET MARIANO JOSÉ DE LARRA	MONCLOA CHAMBERÍ LATINA	EL CLÍNICO
VISTA ALEGRE TIERNO GALVÁN	CARABANCHEL USERA VILLAVERDE	DOCE DE OCTUBRE





# **LA SOBREDOTACIÓN: REQUIERE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

*Dra. Pilar Domínguez Rodríguez  
Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación  
Universidad Complutense de Madrid*

## **Introducción**

La Atención a la Diversidad, cognitiva, afectiva y social, implica el reconocimiento y respeto de las diferencias que requieren un acercamiento e intervención educativa diferenciada y específica. Una adecuada intervención educativa implica proporcionar una respuesta educativa acorde con las necesidades y potencialidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas y, por tanto, unos objetivos, procedimientos metodológicos y didácticos, así como una evaluación "personalizada".

Hasta épocas recientes, las necesidades educativas especiales sólo se asociaban a déficit de capacidades, porque tradicionalmente se pensaba que las personas con altas capacidades eran capaces por sí mismas de responder adecuadamente a las exigencias del sistema y que no requerían necesidades ni atenciones especiales. Se consideraba que ya eran bastante afortunadas por tener un alto potencial, ignorando y/u obviando, por motivos diversos, que las altas capacidades también requieren atención personal, medios, programas, procedimientos, recursos especializados e investigación. Actualmente, existe una mayor sensibilización con respecto al derecho que estos alumnos tienen a recibir una respuesta educativa adecuada. La calidad educativa de una sociedad democrática obliga a considerar las diferencias individuales como punto de partida de toda actuación docente, donde cada alumno ha de recibir la adecuada e individualizada atención a sus necesidades, características y potencialidades.

Durante muchos años, cuando nos referíamos a las necesidades educativas especiales de los sujetos con altas habilidades, encontrábamos que muchas personas y profesionales de la educación se sorprendían y pensaban que no existían tales necesidades. Esta opinión subsiste hoy todavía en diversos contextos e instituciones. Se cuestionan cómo se puede pensar que sujetos de altas habilidades tengan necesida-

des educativas propias, y si lo que se pretende es diseñar, crear o reclamar una educación exclusivista para elites "una escuela de y para genios". No es eso lo que se reclama. Lo que se demanda es una atención plena a la diversidad en las aulas, donde realmente se parta del alumno, de sus características, necesidades y potencialidades. Y para ello hay que conocer y responder a las necesidades educativas propias de todos y cada uno de los estudiantes.

La verdadera calidad educativa del sistema pasa obligatoriamente por la atención a la diversidad, considerando las diferencias individuales como punto de partida para cualquier actuación.

Con la intención de lograr la igualdad de oportunidades, tanto los sistemas como las instituciones educativas han estado más atentos a lo que podemos englobar dentro del concepto de necesidades por déficit, pensando erróneamente que todos los alumnos de capacidad superior pueden seguir con comodidad los diversos currículos que se imparten y que con su alta inteligencia tienen los instrumentos idóneos para tener asegurado el éxito académico. Olvidan que la sobredotación no es solo alta inteligencia, e, incluso, que a lo largo de la historia de la Humanidad, la inteligencia ha sido algunas veces fuente de problemas. Olvidan también la complejidad del ser humano y la fuerza de una "cultura social que nunca facilita la integración del diferente sea alto o bajo".

El alumno de altas habilidades tiene el mismo derecho que el estudiante de habilidades medias o bajas a que sus necesidades tengan una respuesta educativa adecuada a sus características personales y, en cuanto reflexionemos en ello, nos daremos cuenta de que no sólo es lógico sino justo, y ello por diversos motivos a los que nos vamos a referir seguidamente. Destacamos, por ejemplo, que cualquier sistema educativo no pueden dejar de atender, en función de sus características personales a ningún grupo de población, ya que desde un punto de vista humano, estos grupos de población, sus familias y sus profesores frecuentemente se enfrentan a una situación de desesperanza en la que no saben, no comprenden qué deben y qué pueden hacer y, en algunas ocasiones, incluso puede darse el caso de que estos estudiantes lleguen a rechazar el sistema educativo, o fracasar en él. Se produce también un efecto negativo para el país, que pierde parte de su capital y recursos humanos. Se resiente la propia institución escolar, ya que su atención favorece que otros grupos de escolares se beneficien directa o indirectamente de las aportaciones de conocimientos y enfoques teórico-prácticos que se pudieran generar, puesto que es bien conocido que con el enfoque cognitivo se intenta favorecer el desarrollo de determinados procesos intelectuales, enseñando a los no expertos las estrategias que utilizan los expertos.

## 1. Precisiones sobre la sobredotación

No es nuestro objetivo en este artículo definir la sobredotación, pero sí precisar su complejidad, recordando que también resulta complejo definir los diversos constructos implicados en el concepto (inteligencia, creatividad, motivación etc.), así como los diversos procesos y factores. A esta complejidad se añaden las variables conceptuales culturales y contextuales, que también inciden en la precisión de una definición, la cual debe proporcionar una descripción formal y precisa del significado de este concepto multidimensional, compuesto por un número elevado de características y facetas, por lo que debe adoptarse una definición plural que incluya diversas habilidades y potencialidades. Es importante clarificar los criterios utilizados en definir la sobredotación, ya que el proceso de identificación y de intervención educativa va a depender del modelo aceptado, teniendo presente que sería un error considerar que todos los sobredotados tienen las mismas capacidades y necesidades.

Desde Galton, la concepción de superdotación se había centrado en la capacidad mental o en la capacidad para resolver problemas. Cuando Guilford, en 1967, desarrolla su concepto de inteligencia humana que superaba concepciones anteriores excesivamente unidimensionales, las definiciones de superdotación comienzan a recoger otros factores. Pero es, sobre todo, con autores que defienden el modelo cognitivo de la inteligencia, como Sternberg y su Teoría Triárquica de la Inteligencia constituida por tres subteorías: -"componencial", "experiencial" y "contextual"-, y Gardner y su teoría de las Inteligencias Múltiples, cuando el concepto de Superdotación consagra su múltiple dimensionalidad y múltiple direccionalidad.

La definición del concepto de sobredotación, igual que la de los constructos que la integran han ido evolucionando paralelamente al concepto de inteligencia y de los otros constructos complejos implicados. Las diversas definiciones pueden agruparse en más de una categoría, pero es importante adoptar un modelo que apoye y sustente los procesos de identificación de los sujetos de altas habilidades. Precisar la propia concepción teórica es necesario y útil porque, como dicen Sternberg y Davidson (1986), la sobredotación es algo que nosotros establecemos, no algo que nosotros descubrimos. Puede depender de los valores de una sociedad en un momento histórico determinado, incluso a lo largo del tiempo, se puede cambiar la conceptualización personal y científica, debido a las aportaciones teórico-prácticas, al igual que lo que ocurre con otros conceptos, como, por ejemplo, lo que entendemos en distintos contextos o épocas por nivel de salud o calidad de vida.

Actualmente, existe el acuerdo de que la superdotación es un concepto multidimensional y sujeto a cambio con factores genéticos determinantes, factores biológicos y neurológicos (hoy por hoy no puede determinarse en qué proporción), y factores ambientales que pueden favorecer o inhibir su desarrollo.

Como profesionales de la educación, es principalmente en las condiciones evolutivas, ambientales y educativas donde podemos intervenir, por lo que nos referiremos principalmente a algunos de estos aspectos.

Durante la infancia deben concebirse las altas capacidades como una "superdotación potencial", que puede o no cristalizar en una superdotación más o menos en torno a los 14/16 años, cuando el sistema neurológico y los procesos cognitivos están desarrollados. Esto no debe retrasar, confundir ni impedir que detectemos e identifiquemos cuanto antes a niños y niñas con características de superdotación. Esta identificación debe hacerse lo más temprana y rigurosamente posible, para facilitar el desarrollo potencial de su sobredotación y atenderles como sujetos con necesidades educativas especiales. No nos podemos permitir el error de esperar a un diagnóstico tardío y perfecto, ya que estaríamos privándoles de recibir una atención educativa adecuada a sus necesidades e, incluso, impidiéndoles el desarrollo de sus altas capacidades. Pero esta necesaria y temprana identificación debe presentarse como potencialidad y también como una necesidad de atención, no como una estabilidad o característica "permanente".

## **2. Formación en los docentes**

A los docentes, se les debe proporcionar preparación, instrumentos y recursos adecuados. Diversas Administraciones públicas, como la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, están haciendo un gran esfuerzo en pro de la formación de docentes en los niveles de educación obligatoria, lo mismo que algunas universidades por lo que respecta a los niveles de formación inicial de los profesionales de la educación. No obstante, creémos que es necesario incrementar el número de cursos y generalizar la formación para los distintos profesionales de los niveles educativos, así como trabajar por conseguir la implicación y concienciación del profesorado y de los responsables de los departamentos universitarios de la necesidad de adquirir una formación adecuada para poder orientar y atender, también, a estos alumnos cuando acceden a los estudios universitarios.

La formación es especialmente importante en docentes que desarrollan su labor en sectores de población desfavorecida, para que puedan tomar conciencia del sentido de la potencialidad, de la multidimensionalidad del constructo de la superdotación, no siempre ligado al rendimiento académico y "relativamente no afectada" por el nivel cultural y educativo.

¿Cómo darnos cuenta cuando requieren atenciones educativas específicas?, ¿en qué medida deben existir esas diferencias para reclamar un tratamiento especializa-

do?, ¿qué tipo de intervención es el más indicado?, cuándo se entrecruzan intervenciones afectivas, cognitivas o sociales?, ¿cuáles se priorizan y cuáles se sacrifican?, ¿deben seguirse las mismas pautas de priorización, apoyo e intervención en todas las edades y géneros?.

Las respuestas posibles son múltiples, lo que claramente reflejado en la falta de unanimidad científica en cuanto al concepto, la terminología, la multitud de enfoques y métodos utilizados en las diversas ciencias y por los diversos especialistas (psicólogos, pedagogos, maestros, médicos, padres, etc.) y en las demandas familiares. En la multitud de respuestas posibles influyen, además de los conocimientos, una diversidad de filosofías personales y valores, así como la jerarquización de éstos. Es muy importante sensibilizar y formar a los profesionales de la educación con el fin de que estén preparados para detectar en sus aulas, ya desde la escuela infantil, las potencialidades y necesidades de este grupo de población.

Muchos de los problemas con que se encuentran los padres, profesores y los propios sujetos de altas habilidades provienen más de un conocimiento inadecuado o falso de lo que es la superdotación, que de lo que se ignora sobre ella. En otras publicaciones, Pérez, Domínguez (1998, 2000 a,b) se ha hecho referencia a las "tres mentiras y tres mitos sobre la sobredotación y hemos precisado diversas acepciones del concepto: (Superdotado o sobredotado, Alta capacidad, Alta habilidad, Precoces, Prodigios, Talentos, Excepcionales, Brillantes, Genios), donde destacamos que los superdotados son un grupo heterogéneo y diverso, más incluso que otros grupos de población. No se definen sólo por su alto nivel en cualquiera de los componentes: inteligencia, creatividad, implicación en la tarea, etc., sino por la combinación e interacción entre ellos.

La superdotación es un estado al que se llega de adulto, nadie nace genio. Se puede nacer con unas capacidades que debidamente desarrolladas se convertirán en habilidades superiores, talento o superdotación. Como después veremos, la superdotación es un constructo en el que inciden diversos factores, bastante poco predecibles en edades tempranas; por lo que cualquier estudio en niños pequeños hablará de probabilidad de ser superdotados, de lograr la eminencia, pero no de eminencia lograda. La identificación e intervención educativa temprana es importante, pues será en buena medida la que dificulte o apoye el desarrollo de las capacidades superiores.

El cambio más importante en la conceptualización de la inteligencia humana y, por añadidura en el concepto de superdotación, vino dado por los denominados modelos cognitivos. Estos modelos, como ya es sabido, toman sus principios de las aportaciones de la psicología cognitiva y centran sus estudios en los procesos cognitivos a través de los cuales se llega a la realización superior en el caso de la superdotación. De esta forma quedan definidas de modo mucho más preciso las



características del superdotado y las diferencias con los sujetos de habilidades medias. Todo ello mejora la comprensión del funcionamiento intelectual, tanto en el nivel cuantitativo como en el cualitativo y, a partir de esta situación, es mucho más factible establecer las necesidades educativas para la mejora cognitiva de los sujetos de alta, media y baja capacidad. El modelo de Sternberg ha sido uno de los más estudiados: Sternberg y Davidson, (1986), aunque también representativos de esta línea son los de Borkowski y Peck (1987), que destacan la importancia de componentes y estrategias metacognitivas, o el de Jackson y Butterfield (1986), que defiende el estudio de los rendimientos actuales más que las capacidades potenciales.

Es necesario que la comunidad educativa de cada país escuche a los expertos y, a la vez, tome conciencia y consensúe su propia realidad. Ésta es la razón por la que presentamos la Teoría Pentagonal implícita de la Superdotación de Sternberg.

El objetivo de la misma es sistematizar las concepciones de la gente sobre el superdotado. Cabe destacar a este respecto que el hecho de considerar la teoría como implícita hace concebirla como "relativa", ya que lo que percibimos como superdotación está basado en los valores dominantes en un momento o lugar determinado.

Según Sternberg (1993), para que categoricemos a una persona como superdotada, deben concurrir cinco criterios: *excelencia* (en una dimensión o conjunto de dimensiones, en relación con sus iguales), *rareza* (criterio complementario al anterior, se aplica cuando una persona muestra un nivel excelente y raro en relación a sus iguales, lo importante no es sólo la ejecución superior, sino la frecuencia con la que se produce en una población), *productividad* (ha generado desacuerdos, para algunos la puntuación alta en un test "sólo" demuestra que está haciendo algo por sí mismo, pero no indica que pueda hacer algo para otros; sin embargo la productividad potencial también puede ser considerada como criterio significativo), *demostrabilidad* (la superioridad debe ser demostrada a través de pruebas válidas y de habilidades especiales) y *valor* (la persona debe mostrar rendimiento superior en una dimensión que sea valorada por la sociedad y su tiempo, lo que restringe la superdotación a aquellos atributos valorados socialmente por su relevancia).

Creemos sinceramente que, si reflexionamos sobre esta teoría implícita, se comprende mejor la necesidad urgente de revisar los modelos de identificación para los grupos de sujetos de altas habilidades de alto riesgo. Pensemos, por ejemplo, en el "criterio de rareza en relación con sus iguales" teniendo en cuenta la variable género. Evidentemente los enfoques son cada vez más precisos, pero, a la vez, más amplios y más complejos.

### 3. Precisiones sobre la identificación

¿Para qué la identificación?. La discrepancia en las respuestas a esta pregunta está entre los que consideran que la identificación debe realizarse solamente cuando alguna causa o proceso lo requiera (no identificar por identificar quién es y quién no es superdotado), y los que defienden que hay que adelantarse, que hay que buscar las personas con capacidades superiores para ofrecerles la atención educativa y los recursos adecuados, de forma que no se pierda este potencial personal y social por no haber sido identificado y reforzado adecuadamente.

Esta discrepancia fue respondida por Feldhusen y Baska (1985), Feldhusen (1992), afirmando que el propósito de la identificación de superdotados es identificar jóvenes cuyas habilidades, motivación, autoconcepto, intereses y creatividad están por encima de la media y precisan programas y experiencias educativas especiales.

- ¿Cuándo y a qué edad debe realizarse la identificación? Nuestra respuesta es cuanto antes, en edades tempranas, para así poder facilitar las intervenciones adecuadas. Las personas que tienen altas capacidades intelectuales o talentos específicos, los tienen, en edades infantiles y juveniles, como capacidades potenciales que requieren una intervención específica, exigente y rigurosa e intelectual y afectivamente estimulante para que puedan desarrollarse y cristalizar.
- ¿Cómo realizar la identificación? Es una polémica importante, ya que, en ocasiones, los instrumentos de identificación que se utilizan no han sido diseñados para identificar la sobredotación, y podemos encontrarnos con el efecto de techo (falta de un rango de dificultad adecuado en los ítems). Con aquellos alumnos extraordinariamente dotados el test pierde la capacidad de discriminar o distinguir las diferencias entre los sujetos a partir de determinado nivel; y también nos encontramos en ocasiones que, entre distintas pruebas para medir la inteligencia, las puntuaciones son diferentes, incluso entre diversas ediciones de la misma prueba como en el Terman-Merrill. Las discusiones sobre el uso de indicadores generales y la selección de los instrumentos necesitan mayores estudios. Hay que tener en cuenta para qué se realiza la identificación y la respuesta educativa que podemos darles, pero también si esos indicadores sirven para identificar sujetos en los grupos de riesgo.

Resumiendo: es importante que los instrumentos y procedimientos que se utilicen estén apoyados en una teoría de la sobredotación que subyace al proceso de identificación, que estén en consonancia con la dimensión de sobredotación en que se este trabajando, que reúnan las características científicas exigidas y que tengan en cuenta el contexto sociocultural.

Sobre las pruebas más frecuentemente utilizadas para la identificación de sobredotados, remitimos a las publicadas por Pérez y Domínguez (2000).

- ¿Pueden utilizarse otras fuentes de información como padres y profesores?

Aunque la fuente de información más tradicional y utilizada para identificar las posibles altas capacidades y talentos de los niños es el profesor, suele leerse en la literatura científica que, en algunas investigaciones como la de Gear (1976), los profesores no son buenos detectores de la sobredotación. Se hace necesario precisar que quizá es porque no se había formado a los docentes en los verdaderos indicadores de dotación, y que, por tanto, cuando se les pregunta a éstos sobre el tema, suelen referirse a alumnos que destacan en habilidades académicas y no a alumnos que destacan en otras capacidades y talentos no "tan académicos". Esto unido a que en el sistema educativo hay profesores más o menos experimentados que, dependiendo de su experiencia, conocimiento e ideas previas, perciben a los alumnos de forma diferente y/o profesores más o menos condicionados por las variables de género (Domínguez 1995, 1998c; Domínguez y Pérez 1998a, b), lo que nos lleva, una vez más, a reclamar la necesidad de formación específica para los docentes tanto en el nivel de formación inicial como durante el ejercicio de su profesión.

Sobre los padres hemos de precisar que, sobre todo a edades tempranas, tienen la condición de poder ser los mejores observadores para detectar las capacidades y habilidades que presentan precózmemente sus hijos, por lo tanto, deben ser escuchados, aunque en ellos hay que valorar también la implicación afectiva.

- ¿Cómo combinar la información obtenida para llegar a una puntuación global y tomar las decisiones adecuadas? Dentro de este apartado, queremos contestar a la pregunta ¿se debe tener un criterio amplio o un criterio exigente en la toma de decisiones para identificar a una persona como superdotado? Teniendo en cuenta que, si se sigue un criterio rígido, muchas personas pueden quedar fuera de los programas de atención y, si se sigue un criterio amplio, el nivel de expectativas personales o de padres y educadores puede suponer un coste afectivo si no se cristaliza en los logros esperados. Creemos que, informando sobre lo que se entiende por superdotación y planteando adecuadamente las expectativas, ningún alumno debería quedar al margen de la posibilidad de ser identificado y seleccionado para recibir ayudas específicas a sus necesidades educativas.

Para Clark (1996), el problema de la superdotación surge con aquellos niños que muestran su inteligencia a través de un alto rendimiento en el ámbito cognitivo, académico específico, creativo, áreas de liderazgo o habilidades artísticas y cuando tales habilidades no pueden ser desarrolladas en los programas ordinarios ofrecidos por las

escuelas. Presentaremos en el apartado 4.3, los tipos y modelos de intervención escolar, que han sido más frecuentemente utilizados. (Pérez y Domínguez, 1997, 2001)

Veamos ahora una síntesis de las ventajas y limitaciones de los procesos de identificación más usuales tomadas de Pérez, Domínguez y Díaz (1998):

<b>VENTAJAS Y LIMITACIONES DE LOS PROCEDIMIENTOS DE IDENTIFICACIÓN MÁS USUALES</b>			
<b>Procedimiento</b>	<b>Ventajas</b>	<b>Limitaciones</b>	<b>Observaciones</b>
<i>Sistemas o pruebas objetivas</i>			
Tests individuales de inteligencia.	Fiabilidad para diferenciar las características de la superdotación.	Son costosas de administrar. Algunas escalas tienen una fuerte carga cultural, por lo que favorecen a determinados sectores de la población.	Los resultados deben tomarse como una estimación. Los resultados deben analizarse cuantitativa, cualitativa y comparativamente.
Tests colectivos de inteligencia.	Economía.	Sólo son buenos como método de <i>screening</i> , nunca para tomar decisiones o establecer programas.	Se pueden usar para seleccionar casos detectados por nominaciones u otros indicios.
Test de creatividad y/o pensamiento inventivo.	Miden el pensamiento divergente.	Las pruebas estandarizadas tienen características muy diferentes en función de las diferentes concepciones de esta área.	Son necesarias para combinar sus resultados con otros criterios.
Test de ejecución y/o rendimiento.	Sirven para la identificación individualizada del talento académico.	Pueden no descubrir al superdotado al no puntuar alto en conocimientos escolares.	Son necesarias para combinar sus resultados con otros criterios y especialmente para los programas de intervención (ampliaciones, adaptaciones, etc.).
Test de aptitudes específicas.	Sirven para la identificación individualizada del talento	Sirven exclusivamente para un tipo de capacidades.	Son imprescindibles para determinar talentos.
Test de estrategias, cognitivas y metacognitivas.	Diagnostica el nivel y la calidad del procesamiento de la información.	Pueden ser manipuladas de forma "desiderativa". (Pueden contestar lo que piensan que se debe hacer, no lo que hacen).	Permiten intervenir mejorando y "equilibrando" procesos.

Test de personalidad e intereses.	Son muy importantes en los casos de inadaptación.	Son costosos. Deben ser utilizados siempre por especialistas.	Son necesarios para una valoración completa.
<i>Sistemas o pruebas subjetivas</i>			
Cuestionarios, inventarios, escalas de observación.	Fáciles y rápidos de administrar.	Falta de fiabilidad.	Son necesarios en los primeros pasos de la identificación y como material complementario.
Informe de profesores. (Sin formación específica).	Bajo coste económico y rapidez de aplicación.	Falta de exactitud, suelen confundir superdotación con rendimiento académico.	Es una fuente de información necesaria.
Informe de profesores con formación específica o de expertos.	Predicciones exactas. Incremento de fiabilidad.	Hay poco personal especializado.	Es una de las mejores formas de identificación.
Informe de los padres.	Conocen muy bien al niño y pueden ser precisos en sus observaciones.	No siempre son capaces de interpretarlas "objetivamente". Desconocen las características de la superdotación.	Son imprescindibles para analizar datos evolutivos.
Nominaciones de compañeros.	Son un buen índice de la capacidad social y de liderazgo.	A veces, los niños, y especialmente las niñas, de alta capacidad las esconden ante sus compañeros.	Son necesarias para combinar sus resultados con otros criterios.
Autobiografías, informes personales, entrevistas.	Son una fuente valiosa de información. Revelan sus intereses, logros y aspiraciones.	Subjetividad y empatía de quien lo valora.	Son necesarias para combinar sus resultados con otros criterios.
Productos del niño. (Trabajos espontáneos, "portfolio").	Son trabajos propios que pueden expresar su capacidad sin estar mediatizados por el entorno.	No se les presta habitualmente atención.	Son necesarias para combinar sus resultados con otros criterios.

#### 4. Atenciones Educativas Especiales

Los debates sobre la educación en la diversidad datan de principios de siglo XX. Los avances de la teoría y la práctica de lo que es una enseñanza eficaz originaron un cambio conceptual significativo en las formas de enfocar las diferencias indivi-

duales y los entornos de aprendizaje, para que respondiesen en la práctica a las necesidades de los estudiantes. Vamos a considerar las diversas perspectivas desde las que debemos acercarnos para comprender las características específicas de estos alumnos: a) las causas de la diversidad, b) los tipos generales de diversidad y c) los niveles de atención a la diversidad.

#### **4.1. CAUSAS DE LA DIVERSIDAD**

La riqueza cualitativa y cuantitativa de la diversidad es tan grande que tan sólo tenemos espacio para enumerar algunas de las numerosas causas que de, forma genérica, contribuyen a la diversidad:

- Referidas al propio sujeto: Causas físicas, como diferencias individuales en el desarrollo evolutivo corporal, psicomotor, diferencias en aptitudes sensoriales. Causas psíquicas: diferencias en la personalidad, diferencias cognitivas.

- Referidas al entorno: Valores culturales y sociales, jerarquización de esos valores. Causas pedagógicas. Debidas a la inadecuación o falta de flexibilización del Proyecto Educativo de Centro, del Proyecto Curricular de Etapa, de la Programación de aula.

Causas sociales: Cultura. Familia. Contexto socio-económico.

#### **4.2. TIPOS DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

Podríamos decir que puede haber tantos tipos de diversidad como alumnos con necesidades educativas especiales, o tantos tipos como alumnos, ya que cada individuo tiene evidentemente unos requerimientos educativos especiales y diferentes, y es bueno estructurar aspectos en los que debemos profundizar.

- Referidas al nivel de maduración general: Alumnos con un nivel madurativo social o emocional inferior o superior al que correspondería a su edad cronológica.

- Referida al nivel de conocimientos: Alumnos que no superan los objetivos previstos. Alumnos que tienen conocimientos superiores al resto del grupo de referencia en una o en distintas áreas curriculares.

- Referidas a aspectos de la personalidad o la conducta: Alumnos hiperactivos, desmotivados, deprimidos, con problemas de personalidad, etc.



- Referidas a la capacidad intelectual: Alumnos con capacidad intelectual superior a la media esperada para su edad cronológica. Alumnos con capacidad intelectual inferior a la media esperada para su edad cronológica.

- Referidas al desarrollo físico-motor: Alumnos con un desarrollo físico-motor superior al de la media esperada para su edad cronológica. Alumnos con un desarrollo físico-motor inferior al de la media esperada para su edad cronológica. Alumnos con deficiencias físicas: Motóricas, auditivas, visuales etc.

#### 4.3. NIVELES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La atención a la diversidad ligada a capacidad superior debe realizarse con medidas específicas desde distintos niveles:

- Nivel de la Administración: Facilitando la formación de profesionales y favoreciendo y permitiendo su atención desde: el Diseño Curricular Base, la Optatividad y la Diversificación curricular
- Desde el propio centro educativo: Implicando a todos los componentes de la comunidad educativa en el marco del Proyecto Educativo y del Proyecto curricular: Objetivos, Contenidos, Metodología, Evaluación, Organización, Tutorías, reuniones, escuela de padres, etc.
- En y desde el nivel correspondiente a las actuaciones en el Aula: Programaciones, Ratio, Agrupamientos, Horarios, Equipos de monitorización.

En la actualidad, dentro de los sistemas educativos modernos, en los que se contempla la igualdad de derechos y la atención a la diversidad como premisas básicas, la atención a alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación debe ser, necesariamente, un hecho, una realidad justa y necesaria.

En la propia aula, el aprendizaje cooperativo de grupos heterogéneos favorece los procesos de aprendizaje del propio grupo.

**Son estrategias deseables:** Los mapas conceptuales para organizar la información, la presentación organizada de los contenidos conceptos e ideas para el conocimiento de la materia, la propuesta de diversos caminos alternativos en la solución de conflictos cognitivos, las evaluaciones continuas para comprobar los procesos realizados y el nivel alcanzado para hacer las modificaciones y correcciones oportunas.

**Son estrategias no deseables:** Tratar los temas o contenidos en una sola dirección. Proporcionar una única respuesta correcta. Obligar a escoger esa respuesta. Empleo de un solo modelo para el estudio de un área. Finalizar o atajar discusiones y debates proporcionando una única respuesta correcta. Poner el énfasis en problemas individuales frente a los generales.

Presentamos los tipos y modelos de intervención escolar que más se utilizan actualmente (Peréz y Domínguez, 2001).

## **INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA CAPACIDAD SUPERIOR**

### **SISTEMAS DE AGRUPAMIENTO ESPECÍFICO**

- Agrupamiento en centros específicos.
  - Agrupamiento en aulas específicas en centros ordinarios
  - Agrupamiento parcial/temporal, flexible.

### **SISTEMAS DE INTERVENCIÓN EN EL AULA ORDINARIA**

#### **- Flexibilización/aceleración**

Omitir cursos.

Programa de estudios acelerado de ritmo flexible, asignatura o áreas de conocimientos.

#### **- Enriquecimiento**

##### **Enriquecimiento de los contenidos curriculares**

Adaptaciones curriculares.

Ampliaciones curriculares.

Tutorizaciones específicas.

Monitorías.

##### **Enriquecimiento del contexto de aprendizaje**

Diversificación curricular.

Contextos enriquecidos.

Contextos instruccionales, A I A.

##### **Enriquecimiento extracurricular**

Programas de desarrollo personal.

Programas con mentores.

Método Scaffolding.

## **5. Sobredotación, afectividad y actitudes**

En un buen sistema educativo, cuando los alumnos son reconocidos como bien dotados intelectualmente, pueden recibir grandes beneficios de estímulos adicionales.

les cognitivos y académicos, aunque a veces su desarrollo motivacional, creativo, expresivo y emocional puede ser descuidado. Las razones de esto pueden deberse a las actitudes del adulto sobre lo que considera apropiado para la educación de los superdotados y tienden a valorar sólo el potencial intelectual, descuidando al niño como niño, o al adolescente como adolescente.

Algunos padres y educadores orgullosos, ambiciosos y con una perspectiva uniforme de la inteligencia, ante la presencia de un superdotado, pueden poner demasiado énfasis en los logros intelectuales y académicos medibles, e insistirles en que la única actividad que vale la pena es la aprobada por los adultos, o por las modas o demandas sociales del estatus. Esto puede inhibir su desarrollo y aprendizaje, sus propias aspiraciones profesionales y personales. Padres y educadores deben ser conscientes de que los superdotados tienen también como tareas principales de su desarrollo emocional y afectivo, las relaciones de amistad, la apertura hacia el entorno social, la búsqueda de la autonomía, la búsqueda de su identidad, etc.

El superdotado tiene al menos tanta necesidad como los sujetos de habilidades bajas y medias de desarrollar personalidades bien integradas y necesidad de medios para confiar tanto en sus recursos emocionales tanto como en los cognitivos.

El superdotado necesita un soporte emocional para su vida afectiva y debe y tiene que poder plantearse y juzgar sus propios esfuerzos, aventurarse en el territorio conceptual que le despierte personalmente curiosidad. Si, esta aventura es necesaria en determinados territorios, aunque a veces se piense que no son "muy rentables socialmente", o que son exclusivamente lúdicos. Su multipotencialidad puede provocar desaprobación por parte de algunos adultos que consideran que, por su alto potencial, deben especializarse en lo que podríamos llamar ciencias duras, lo que puede provocar, sobre todo en la adolescencia, una sobrecarga añadida.

## **6. La importancia del entorno en la superdotación**

Los modelos socioculturales son los que más inciden en la importancia de las emociones y los contextos sociales a la hora de definir la superdotación, ya que consideran que, además de factores genéticos, biológicos, neurológicos, atributos cognitivos, creativos, motivacionales, etc., los superdotados precisan de un autoconocimiento, autocontrol, entorno, encuentros y apoyos facilitadores especiales para lograr la transformación de su potencial en algo real y productivo.

En ello inciden diversos autores a los que nos referiremos en este apartado. (Tannebaum, 1986,1993) repite frecuentemente que el potencial humano no pue-

de florecer en un clima cultural árido; necesita fomento, ánimo e incluso presiones procedentes del entorno. La familia, la educación y la carrera profesional ofrecen a la persona oportunidades de formación para contrastar sus capacidades y buscar el éxito en las distintas situaciones.

Favorecer las oportunidades es especialmente importante para los que podríamos llamar grupos de riesgo. Interesa que nos concienciamos de la existencia de otros *grupos de riesgo entre los superdotados*, además del de mujeres, niños de grupos socioculturales desfavorecidos, inmigrantes, no pertenecientes a la cultura o idioma dominante, niños con bajo rendimiento, niños con *handicaps*. Clark (1996) utiliza este último término para referirse a niños que tienen características de superdotados y algún tipo de discapacidad. El problema fundamental para identificar a estos alumnos, según Feldhusen y Jarwan (1993), es que los profesores de apoyo, de educación especial y de educación compensatoria trabajan más sobre sus desventajas que sobre sus habilidades, lo que nos lleva una vez más a reivindicar mayores investigaciones en y con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y sus propuestas de intervención partiendo de las inteligencias más desarrolladas.

Gagné (1999) destaca que el ambiente manifiesta su impacto de muchos modos, a nivel macroscópico (demográficos, geográficos, sociológicos, etc.) y microscópico (familia, estatus socioeconómico, etc.). Muchas personas ejercen influencia, tanto positiva como negativa, en el proceso de desarrollo cognitivo y afectivo y esto desde los padres y profesores hasta los hermanos y compañeros. Los programas de educación para superdotados, dentro o fuera del colegio, necesitan valorar también su mundo social, cultural y emocional.

Existe una tradición sobre esta necesidad desde Leta Stetter Hollingworth (1886-1939), que fue la primera orientadora de los intelectualmente dotados que indicó que los niños superdotados tenían necesidades sociales y emocionales que requerían atención, y que investigó sobre su mundo interior, sus emociones y sus necesidades afectivas y sociales.

Robinson y Olszowski-Kubilius (1997) destacan la importancia del entorno y cómo muchas adolescentes rebajan sus aspiraciones porque temen el aislamiento social que, según ellas creen, acompaña a los grandes logros.

Teniendo en cuenta la importancia del entorno, hay que aislar, desde un punto de vista teórico y técnico, los objetivos y la finalidad en los estudios del desarrollo socioemocional de los superdotados, para no contaminar las investigaciones y orientaciones. Podemos encontrar algunas ocasiones en que atender con determinados programas su potencial cognitivo se enfrente a un desarrollo emocional, personal y social equilibrado. Debemos distinguir claramente los objetivos que perseguimos en

nuestras intervenciones y comunicar los efectos y costos de dicha intervención a corto, medio y largo plazo.

Es importante que padres y educadores conozcan las características grupales, emocionales y culturales de los sujetos de altas habilidades para poder prevenir posibles problemas y potenciar su realización personal global. El papel de los padres es muy importante en el desarrollo emocional, sin que esto suponga restar importancia a la influencia de la escuela no sólo en los niños; los resultados escolares obtenidos en ella y la imagen del niño que la escuela envía a los padres influye y mucho en el núcleo familiar y en el propio autoconcepto de sus diversos miembros.

Son normalmente las mismas circunstancias de la vida las que pueden ocasionar una mala adaptación en casi todos los niños. El ajuste psicológico de este grupo, como de cualquier otro grupo, va a depender en gran medida del apoyo recibido de los demás, principalmente de padres y educadores y de sus propias habilidades para hacer frente a los problemas; habilidades que aprende y contrasta en su entorno cercano.

Además hay una serie de aspectos dentro de la personalidad que juegan un papel importante tanto para el equilibrio, como para el funcionamiento cognitivo, por ejemplo la tolerancia a la ambigüedad. Tolerar la ambigüedad supone no aceptar el primer impulso o la primera solución al problema como adecuada; supone asumir riesgos. Los alumnos superdotados captan las posibilidades del riesgo, pero también los problemas potenciales.

La orientación y el asesoramiento en grupos donde se relacionen niñas, jóvenes y adultas superdotadas, podría proporcionar un fuerte sentido de la identidad a las más jóvenes, y a las adultas la comprensión y asimilación de sus propias dificultades a lo largo de su ciclo vital.

Podrían generarse debates y/o controversias que incluyeran los siguientes temas: la autopercepción y socialización, la indagación acerca de lo que más ha contribuido a sus satisfacciones, el tratamiento de los intereses y deseos múltiples; la reflexión acerca del sentido de elegir una profesión predominantemente masculina; la reflexión sobre el matrimonio, la maternidad; determinar si es posible y cómo combinar la carrera profesional y la familia; mantener la fuerza del ego cuando los deseos personales son censurados por la familia o amigos; apoyar los logros, comprender el impacto de mantener su propio proyecto de vida, establecer la identidad profesional, reconocer y valorar su multipotencialidad; desarrollar un fuerte sistema de apoyo por parte de mujeres del entorno o de la Historia; luchar contra la dependencia y conformidad; aprender lo que es el éxito personal y/o social, aprender técnicas y estrategias de seguridad en una misma, aprender a valorar el propio ciclo de trabajo y juzgar los éxitos propios según estándares internos y propios.

## Conclusiones

No existe acuerdo entre los especialistas sobre un modelo de sobredotación, como tampoco lo hay sobre otros constructos complejos como la inteligencia. Hay múltiples enfoques, algunos consensos y bastantes desacuerdos sobre causas, identificación, programas de intervención e, incluso, sobre la terminología más adecuada. Son muchas e importantes las cuestiones científicas pendientes de resolver. Pero sí hay acuerdo sobre la obligación de atender sus necesidades especiales en los diferentes niveles educativos.

Una de las aclaraciones que deseamos hacer es que las características de la sobredotación no son unitarias ni universalmente aceptadas y que los sujetos superdotados pueden poseer tantas diferencias individuales como otros grupos de población. Si tenemos en cuenta que la sobredotación está formada por una mezcla de factores genéticos, psicológicos y sociales, la diversidad dentro de este grupo está asegurada.

La sobredotación no es algo que exista en el vacío. El superdotado experimenta procesos evolutivos complejos, tiene sus propias dificultades cognitivas y personales, actúa en marcos sociales, con sus propios valores culturales, sociales, familiares y personales y experimenta sus propias crisis.

El término superdotación en la práctica siempre se utiliza de una forma comparativa (con otros sujetos) y relativa (dependiendo del entorno en que viva y actúe).

La sobredotación no se puede limitar al rendimiento académico. No puede confundirse inteligencia académica con sobredotación. Existen superdotados que pueden no haber demostrado un rendimiento académico alto por diversas causas: talentos específicos, falta de hábitos de esfuerzo, dificultades socioafectivas, crisis de identidad, falta de autoestima, experiencias no deseadas, etc. Es importante y urgente que los sistemas e instituciones educativas asuman la atención especializada de los sujetos superdotados tanto desde un punto de vista cognitivo, como afectivo y social.

## Bibliografía

- ALBERT, R.S. & ROUNCO, M.A. (1986): The achievement of eminence: a model based on a longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families. En: STERNBERG, R. & DAVIDSON, J. (ed.): *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- BORKOWSKI, J.G. & PECK, V. (1987): Causes and consequences of metamemory in gifted children. En: STERNBERG, R. & DAVIDSON, J. (ed.): *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.



- CLARK (1996): *Growing up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School*. 4<sup>th</sup> ed. Columbus: McMillan.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. & ROBINSON, R.E. (1986): Culture, time, and the development of talent. En: STERNBERG, R. & DAVIDSON, J. (ed.). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- DAVIS, G. A. & RIMM, R. M. (1994): *Education of the gifted and talented*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- DEHAAN, R.G. & HAVIGHURST, R. J. (1957): *Educating the Gifted*. Chicago: University of Chicago Press.
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. (1998a): Inteligencia. En: BUENO, J.A. y Castanedo, C. (coord.). *Psicología de la Educación Aplicada*. Madrid: C.C.S.
- , (1998 c): Actitudes Opiniones y Necesidades de la Familia ante la Superdotación de sus hijos. En: *I Congreso Internacional de Educación de la Alta Inteligencia, 17 al 22 de agosto. Mendoza, Argentina*. Mendoza: Universidad de Cuyo.
- , (1995): Sexo y Género. En: BELTRÁN, J. y BUENO, J.A.: *Psicología de la Educación*. Barcelona: Boixareu / Marcombo.
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P.; PÉREZ, L.; LÓPEZ, C. (1998 b): Percepciones y actitudes de los padres ante los hijos superdotados. En: *Congreso Internacional para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza, España. 8-11 de julio.
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. y PÉREZ SÁNCHEZ, L. (1998c): Actitudes de la Sociedad y la Familia ante los adolescentes Superdotados. En: *Intervención Psicológica en la adolescencia, Pamplona VIII Congreso INFAD*.
- FELDHUSEN, J. F. (1992): Talent Identification and Development in Education (TIDE). En: *Proceeding of the Second Asian Conference on Giftedness and Talent*, 199-206.
- FELDHUSEN, J.F. & BASKA, L. (1985): Identification and Assessment of the Gifted and Talented. En: FELDHUSEN, J. F. (ed.): *Toward Excellence in Gifted Education*. Denver: Love.
- GAGNÉ, F. (1999): El desarrollo del talento es una compleja coreografía entre múltiples influencias causales. En: SINPÁN COMPAÑÉ, A. (coord.), *Respuestas educativas para alumnos Superdotados y Talentosos*. Zaragoza: Mira Editores.
- , (1998). Modelo diferencial de superdotación y talento. *Actas del Congreso Internacional Respuestas educativas para alumnos Superdotados y Talentosos. Zaragoza, 8-11 de julio*.
- , (1993): Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities. En: HELLER, K.; MÖNKS, F. & PASSOW, H. (ed): *Research and Development of Giftedness and Talent*. N. York: Pergamon.
- GARDNER, H. (1993): *Frames of mind*. New York: Basics Books.
- GUILFORD, J.P. (1967): *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Paidós. (Trad. 1986).

- JACSON, N.E. & BUTETTERFIELD, E.C. (1986): A conceptions of giftedness. En: STERNBERG, R. & DAVIDSON, J. (ed.). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, (1ª ed. 1986).
- MÖNKES, F.J. (1993): Developmental Theories and Giftedness. En: HELLER, K.; MÖNKES, F. & H. PASSOW, H. (ed.): *Research and Development of Giftedness and Talent*. New York: Pergamon.
- PÉREZ, L. [et al.] (2000): *Educar hijos muy inteligentes*. Madrid. CCS.
- PÉREZ, L. y DOMÍNGUEZ, P. (2000): *Superdotación y Adolescencia*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.
- PÉREZ, L. y DOMÍNGUEZ, P. (2001): *Escala de Evaluación SEES, Aceleración Escolar*. Madrid. ICCE.
- PÉREZ, L.; DOMÍNGUEZ, P. y DÍAZ, O. (1998): *El Desarrollo de los más capaces: Guía para Educadores*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- PÉREZ SÁNCHEZ, L. y DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. (1997). Intervención Curricular En Alumnos de Altas Capacidades. En: BRAVO, C.: *Superdotados problemática e intervención*. Valladolid: SAE.
- , (1998): Diferencias de aprendizaje y rendimiento en función de la variable sexo. En: *Intervención Psicológica en la adolescencia. Pamplona VIII Congreso INFAD*.
- RENZULLI, J. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. En: *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184.
- RICHERT, E.S.; ALVINO, J.J. & MCDONNEL, R. C. (1982) : *National Report on Identification: Assessment and Recommendations for Comprehensive Identification of Gifted and Talented Youth*. New Jersey: Educational Information and Resource Center.
- ROBISON, N. & NOBILE, K. (1991) : Socio-emotional development and adjustment of gifted children. En: WANG, M.; REYNOLDS, M. & WALBERG, H. (ed.): *Handbook of special education: Research and practice*, 4. London: Pergamon, 57-76.
- SPEARMAN, C. (1927): *The Nature of "Intelligence" and the Principles of Cognition*. London: MacMillan.
- STERNBERG, R. & DAVIDSON, J. E. (1995): *The nature of insight*. MA: MIT Press.
- , (1986): Conceptions of Giftedness: A Map of the Terrain. En: STERNBERG, R.J. & DAVIDSON, J.E. (ed.): *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. & LUBART, T. (1993): Creative giftedness: A multivariate investment approach. En: *Gifted Child Quarterly*, 37 (1), 7-15.
- TANNENBAUM, A.J. (1993): History of giftedness and "gifted education". En: *World Perspective*.

- , (1986): Giftedness: A psychosocial approach. En: STERNBERG, R.J & DAVIDSON, J.E. (ed.): *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 21-52.
- TERMAN, L.M. & ODEN, M.H. (ed.) (1947): The Gifted Child Group Up. En: *Genetic Studies of Genius, vol. IV*, Stanford: University Press Stanford.
- THURSTONE, L.L. (1938): Primary mental abilities. *Psychometric Monograph*, 1938. I.

# ***SOBREDOTACIÓN Y EXTRACURRICULARIDAD: UNA EXPERIENCIA ENRIQUECEDORA***

*Mónica Cadarso Ruiz, María Luisa Castro Barbero,  
Montserrat Expósito González, Waldina León Cañada y Silvia Ruiz Castro  
Equipo Coordinador y Docente*

## **Justificación del Programa de Enriquecimiento Extracurricular y estructura organizativa**

### **1. HISTORIA**

La certeza de que en nuestro país existen niños superdotados, que necesitan una respuesta educativa específica para el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades, intereses y motivaciones, movió a emprender una investigación en la Comunidad de Madrid, con la intención de identificarlos. Con esta finalidad se firmó un convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación Cultura y Deporte, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, la Fundación RICH y la Fundación CEIM en 1996.

El período de identificación se realizó en una muestra de 19.000 niños / as ( 5% de la población escolar de Educación Primaria) de entre 6 y 12 años repartidos en 65 centros escolares públicos, concertados y privados de la Comunidad de Madrid; durante los cursos 1996/97, 1997/98 y 1998/99, siendo identificados, al finalizar el proceso, un total de 213 niños / as.

Es en el curso 99/00 cuando comienza el "*Programa de Enriquecimiento Extracurricular*" para el desarrollo de actividades destinadas a alumnos superdotados y con talento de la Comunidad de Madrid, con una participación de 157 alumnos / as de los 213 identificados.

## 2. FINALIDAD

Un Programa de Enriquecimiento Extracurricular, consiste en proporcionar oportunidades de aprendizaje al alumno fuera del horario escolar normal, y en modo alguno, ha de sustituir a los programas impartidos en las clases ordinarias, sino que ha de ser complementario de aquellos, al ampliar el horizonte del niño, introduciendo diferentes áreas de estudio e investigación. Cada curso, estas áreas están enfocadas en torno a un centro de interés común.

En base a esto, el Programa de Enriquecimiento Extracurricular que llevamos a cabo se fundamenta, de forma especial, en las teorías de la creatividad, teniendo en cuenta (*ver figura nº 1*).



(Figura nº 1)

Así mismo, las teorías de la inteligencia y de la capacitación, de las que se parte en general, para diseñar cualquier Programa de enriquecimiento.

El diseño de un Programa de creatividad para niños con sobredotación intelectual queda, además, justificado porque éstos, según diferentes autores, tienen un pensamiento productivo más que reproductivo. Se trata de expresar y aprender a pensar creativamente a través de diferentes lenguajes.

Este Programa tiene como finalidad el desarrollo sistemático del talento; para ello, se enseñará al sobredotado a optimizar sus capacidades intelectuales; a apren-

der creativamente; a poseer equilibrio emocional: confianza, autoestima, independencia; a que nazca en él alta motivación y persistencia, y a que las circunstancias familiares, escolares y sociales sean positivas y estimulantes. Y se ha demostrado, que todo ello se desarrolla mejor en contacto con otros chicos de características similares.

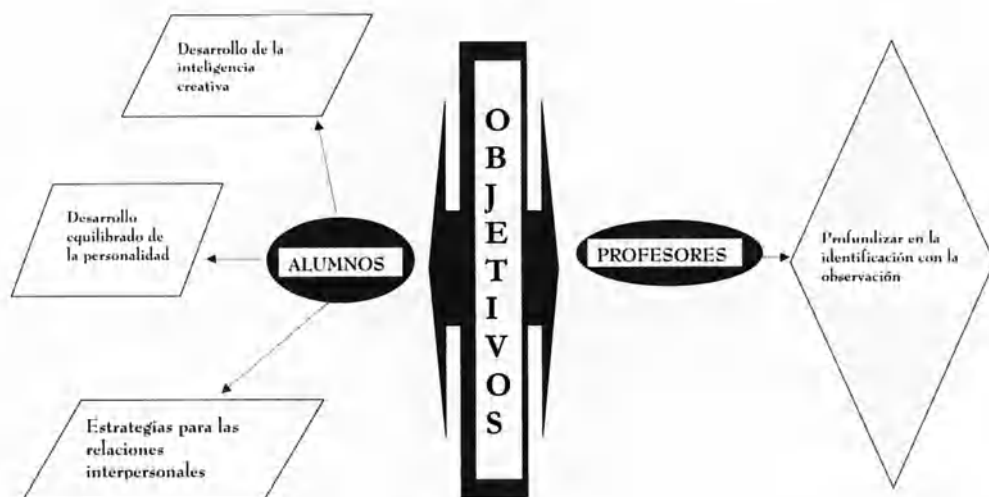
### 3. OBJETIVOS

Dado que el concepto de sobredotación se contempla como algo multidimensional, que debe ser valorado en sus diferentes manifestaciones, pretendemos que a través del Programa de Enriquecimiento Extracurricular, se fomente, estimule y favorezca **en los alumnos:**

- El desarrollo de la inteligencia creativa en diferentes áreas y talleres.
- El desarrollo equilibrado de la personalidad.
- La adquisición de estrategias adecuadas para sus relaciones interpersonales.

Y se posibilite **al Equipo de coordinación y profesorado:**

- Continuar profundizando en la identificación de los alumnos del mismo, mediante la observación de sus diferentes manifestaciones (*ver figura nº 2*).



(Figura nº 2)



#### 4. PLANIFICACIÓN Y ELEMENTOS ORGANIZATIVOS DEL PROGRAMA

Para la puesta en marcha del P.E.E., se lleva a cabo una programación exhaustiva de: objetivos, contenidos, elementos organizativos, metodología y valoración.

##### 4.1. Alumnos

Se han establecido distintos agrupamientos para la E. Primaria y la E. Secundaria, debido fundamentalmente a:

- Las diferencias psico-evolutivas de los alumnos.
- Las características intelectuales.
- Los diferentes contenidos a tratar.
- La metodología específica que se quiere aplicar en cada etapa.

Así en:

- **E. PRIMARIA:** la distribución y organización de los grupos se lleva a cabo, atendiendo a la **edad cronológica** de los niños asociada con el **nivel educativo** que éstos  **cursan**, quedando organizada una estructura de diez grupos de alumnos, que cubre desde 1º hasta 6º nivel de la etapa. Cada uno de ellos tiene de 10 a 12 alumnos y es atendido por dos profesores especialistas, siendo el tutor y responsable directo, uno de ellos.
- **E. SECUNDARIA:** La organización grupal se realiza por **ciclos de la etapa** (1º y 2º ciclos) y **áreas de trabajo**. Se ofertan tantas áreas de trabajo y talleres distintos como número de grupos haya en cada curso escolar, que oscila en torno a ocho, a los cuales los alumnos pueden adscribirse según *preferencias e intereses particulares*. Cada uno de los grupos consta de 10 a 12 alumnos que son tutorizados por un profesor especialista.
- **BACHILLERATO:** este curso 2001/02 se ha comenzado una experiencia piloto con un grupo de alumnos de 1º de Bachillerato, siendo tutorizados por el Equipo coordinador. El contenido que desarrollan de una forma más autónoma se encuentra incardinado en el Proyecto general, ya que profundizan en el centro de interés elegido cada curso para el desarrollo del Programa, con un enfoque pluridisciplinar.

El número total de alumnos se va incrementando cada curso, atendiendo a las propuestas que realizan los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de

la Comunidad de Madrid (EOEPs), en función de los niños diagnosticados como sobredotados (*ver figura nº 3*).



(Figura nº 3)

#### 4.2. Profesorado

El Programa cuenta con la plantilla de profesores siguiente:

- Un Equipo coordinador y docente de los que cuatro miembros son funcionarios de la Comunidad de Madrid, y una es orientadora de la Fundación CEIM. Dicho

equipo forma y orienta a la plantilla del profesorado que colabora en el Programa, entre otras funciones.

- Un conjunto de profesores colaboradores que atiende a los alumnos del Programa, variando en función del número de grupos de alumnos. Cada profesor dirige las actividades de un área concreta y de un taller específico. Su trabajo se desarrolla en dos grupos diferentes.
- Además, se cuenta con profesores de Universidad expertos en diferentes temas que, puntualmente, asesoran a los diversos grupos de trabajo.

#### 4.3. Ubicación y desarrollo de las sesiones

Las sesiones del Programa se ubican en el Instituto de Enseñanza Secundaria "*San Isidro*" de Madrid desarrollándose a lo largo de todo el curso escolar. Los encuentros se realizan los sábados por la mañana (de 10 a 13 horas) con una periodicidad quincenal.

Para la planificación y distribución de las sesiones de trabajo se contemplan los siguientes criterios:

- Disponer de un tiempo de dedicación continuado, sin que éste sea excesivo.
- Las sesiones se deben llevar a cabo los **sábados por la mañana**, ya que durante el resto de la semana los chicos realizan otras actividades.
- La frecuencia de las sesiones por manifestación expresa de los padres, debe ser de **dos sábados al mes**, para poder compatibilizarlo con la vida familiar u otras actividades de ocio.
- El **calendario escolar** programado para cada curso, propuesto por la Dirección Provincial de Educación de Madrid, en el que se contemplan los días festivos para la población escolar.
- El **calendario laboral** de cada año, a fin de no interrumpir en la dinámica particular que se establece en las relaciones familiares cuando el fin de semana se prolonga con algún día festivo.

Teniendo en cuenta estos condicionamientos previos, el calendario anual queda establecido, desde **octubre hasta mayo**, a lo largo de **dieciséis sesiones**.

Cada sábado está dividido en dos sesiones

- De **10 a 11,30 horas** se trabaja en torno a un área de conocimiento, distinta según la etapa educativa.
- De **11,30 a 13 horas** se participa en los diversos talleres asociados al área de conocimiento o encaminados a la consecución de los objetivos generales del Programa.

## 5. SEGUIMIENTO Y VALORACIÓN DEL PROGRAMA

Para el seguimiento del alumno, se realiza una evaluación continua, basada en la observación directa y en el grado de implicación del mismo en la realización de las tareas propuestas. En este seguimiento directo se tienen como referencia los objetivos específicos planteados inicialmente en cada una de las áreas y talleres del Programa.

En cuanto a la valoración del Programa se tiene en cuenta la información recogida de tres ámbitos fundamentales:

- Valoración familiar del Programa.
- Valoración del alumno.
- Valoración y seguimiento del profesorado (proceso/resultados).

## 6. ASESORAMIENTO A PROFESORES Y PADRES

### 6.1. Profesorado

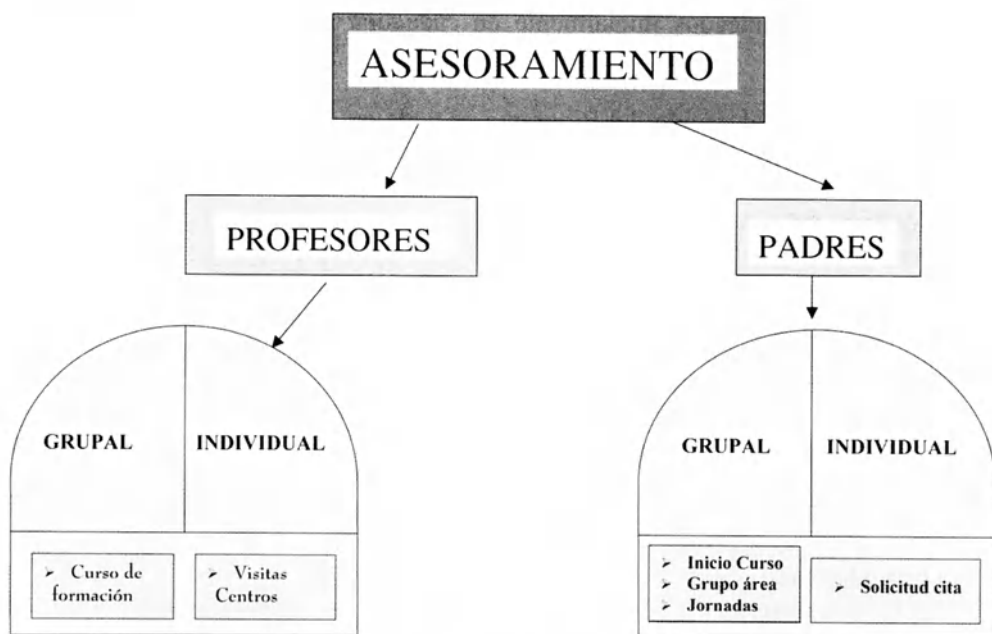
- **Grupalmente:** A principios de septiembre se ha venido impartiendo un **curso de formación** para el profesorado específico, de los centros donde se encuentran escolarizados los alumnos del Programa.
- **Individualmente:** realizando **dos visitas** al año a los **centros** para entrevistarnos con el tutor del niño y orientador, intercambiando información acerca de la evolución del mismo, consensuando pautas de actuación conjuntas y asesorando si es necesario, para la realización de una adaptación curricular.

### 6.2. Padres

- **Grupalmente:** A **principio de curso** se realiza una **reunión** con todos los padres para explicarles los objetivos y contenidos generales del Programa. **Más adelante**, una vez distribuidos los alumnos **por grupos**, se les convoca para informarles sobre los contenidos específicos que se desarrollarán en las áreas y talleres donde está ubicado su hijo o hija y aclarar todos los temas que sean necesarios.

Así mismo, a lo largo del curso se desarrollan con los padres de los alumnos **Jornadas Educativas**, siendo su finalidad orientar las actuaciones en el hogar dentro del ámbito de las relaciones familiares y sociales. En ellas intervienen expertos en la materia además de los miembros del Equipo coordinador.

- **Individualmente:** bien a petición de los padres, del profesorado o del propio Equipo se concertan **citas individuales** para informar, asesorar, dialogar y consensuar aquéllos aspectos del seguimiento del niño que lo requieran (*ver figura nº 4*).



(Figura nº 4)

# **SEGUNDO SEGUIMIENTO DEL ESTUDIO LONGITUDINAL DE UNA MUESTRA DE 108 ALUMNOS POTENCIALMENTE SUPERDOTADOS, NACIDOS EN 1985 Y ESCOLARIZADOS EN MÓSTOLES - MADRID**

*Dr. Benito López Andrada  
Psicólogo del E.O.E.P. de Móstoles*

## **1. Introducción y objetivos**

- Asegurar el seguimiento de la muestra de 108 alumnos potencialmente superdotados, nacidos en 1.985 y detectados en Móstoles (Madrid), durante el curso escolar 1.990/91, y analizar su desarrollo evolutivo.
- Contrastar los resultados con dos grupos comparativos:
  - a) Misma población escolar (análisis descriptivo e inferencial de todas las variables en estudio).
  - b) Comunidades del Alto Amazonas de las ciudades de PUYO Y LAGO AGRIO (R. DEL ECUADOR) (análisis descriptivo comparativo de algunas de las variables cognitivas no verbales y de la creatividad gráfica).
- Extrapolar los resultados y conclusiones que emanan de los diversos seguimientos del presente estudio longitudinal y proponer a las diversas entidades educativas (M.E.C.D. / CONSEJERÍAS DE EDUCACIÓN / CENTROS ESCOLARES) la puesta en práctica de este proceso de identificación de las capacidades cognitivas y no cognitivas del 100% de la población escolar en estudio para poder llevar a efecto, posteriormente, diversas estrategias educativas basadas en los resultados de dicho PROCESO DE IDENTIFICACIÓN.

NOTA: "La no identificación del 100% de la población escolar trae como consecuencia que se crearían bolsas de no identificación de los potenciales cognitivos



/ creativos de algún grupo de alumnos/as y, por este motivo, las clases sociales y culturales más desfavorecidas, procedentes, en su mayoría, de los centros públicos y/o de inmigración, serían las más perjudicadas".

## 2. Proposiciones

- **Justificar** teóricamente el estudio longitudinal propuesto (diversas teorías/estudios anteriores).
- **Justificar** de manera empírica dicho estudio longitudinal, constatando sus limitaciones y sus méritos (metodología, resultados y conclusiones).
- **Valorar** la distancia existente entre lo que se propone en los objetivos y lo que realmente se hace (resultados y conclusiones).
- **Estudiar** las dificultades que han de salvarse para reducir esa distancia (sugerencias).

## 3. Metodología

- 1) Hipótesis: relacionales de variables cognitivas y no cognitivas, intereses y de rasgos de la personalidad... (\*) (Cfr. anexo: Método de filtrado...).
- 2) Ciclos muestreo: (\*\*) (Cfr. Anexo: Estudio longitudinal).
  - Población: Alumnos/as nacidos: 1985. Escolarizados: Móstoles (Madrid - España).
  - Muestras: (90/91) Teórica: 2.510 - Real: 2.289.
  - Muestras portadora datos:
    - 1990/91: superdotados (B.D.): 108.
    - 1995/97: superdotados (B.D.): 102.- Control: 99.
    - **2000/2002:**
      - Teórica:
        - Superdotados: 108 alumnos / as.
        - Control: 115 alumnos / as.
        - Alto Amazonas: 260 alumnos / as.

- Real (provisional y en proceso):
  - Superdotados (BD): 92 (85,1 % de 108 alumnos) (14,9 % de "mortalidad estadística").
  - Varones: 43 (82,7 %) (17,3 de "mortalidad V").
  - Mujeres: 49 (87,5 %) (12,5 de "mortalidad M").
  - Grupo Control: 93 alumnos/as.
  - Varones: 49.
  - Mujeres: 44.
  - Grupo del Alto Amazonas: 260 alumnos / as. (En proceso).

### 3) Técnicas cuantitativas - cualitativas:

(Cfr. anexo: Método de filtrado: Técnicas y pruebas aplicadas...).

- Método: "filtrado" ("CRIBA").
- Estadísticos (descriptivos/inferenciales):
  - Análisis factorial.
  - Análisis discriminante.
  - Diferencia de medias.
  - Otros ...
- Programa: SPS para WINDOWS.
- Entrevistas, análisis de documentos, revisión bibliográfica, etc.

## 4. Avance provisional de los resultados

- Seguimiento de la muestra: 85,1 % de los 108 alumnos (14,9 alumnos/as de "mortalidad" desde 1990/91).
- Los alumnos que se pueden considerar COMO "precoces" Y no como "superdotados", respecto a la investigación inicial (alumnos de 5 años durante el curso escolar 1990 /91) se sitúan alrededor deL 3 % a la edad de 10 /11 años y una estimación situada entre un - 7% y un 12% a la edad de 14 /15 años (Estadístico: Análisis discriminante).
- Igual consideración en porcentajes respecto a los alumnos que no fueron incluidos en la muestra de potenciales superdotados (BD) en 1.990/91 (a los cinco años) y que, en la medida que entran en las etapas "adolescente" y "adulto", se asemejan más a las características del grupo de la muestra de "superdotados" que a las de su grupo de referencia ("control").

## 5. Conclusiones

- La manifestación de talentos (simples y/o complejos) aparece a partir de los 10 / 11 años (etapa de las operaciones formales) y, en algunos casos, antes.
- Hay que esperar, por tanto, al inicio y/o final de la adolescencia (etapa adulta), para constatar que los alumnos sean considerados o no como "superdotados", "talentosos" o hayan sido "precoces".
- La "precocidad", el potencial de la "superdotación" y/o de los "talentos" puede aparecer en cualquier grupo social / y etnia, independientemente de la culturización, en las proporciones establecidas por investigadores anteriores a nosotros: Terman, García Yagüe, Castelló y Renzulli, entre otros.
- El nivel y el tiempo de "culturización" de un pueblo, etnia, raza, familia y/o Comunidad es directamente proporcional a la consecución de niveles más superiores de C.I. referente a la inteligencia "cristalizada" y relativamente poco en la inteligencia "fluida" (medida a través de las Escalas Wechsler).
- El desarrollo de las habilidades y estrategias de aprendizaje está directamente relacionado con el entorno "natural" y/o cultural en el que el sujeto se desenvuelve.
- La intervención educativa de los alumnos "precoces" ("p. superdotados") debe realizarse a edades lo más tempranas posibles, independientemente de que se constaten o no, en etapas adolescentes o adultas, las características de superdotación y/o de talentos.
- La intervención educativa deberá realizarse atendiendo a los puntos "fuertes" y puntos "débiles" de cada alumno, independientemente de si reúne las características de superdotado o no.
- Todo alumno, cuando entra en la E.S.O. (Enseñanza Secundaria Obligatoria), que coincide con el inicio de la Etapa de las "Operaciones Formales" (11/12 años), debe tener realizado su perfil psicopedagógico global y evolutivo de sus características cognitivas y no cognitivas, destacando los puntos "fuertes" como áreas de su potencial talentoso además de los "débiles".

## 6. Sugerencias

- Utilizar el método de "filtrado" (CRIBA) en la detección de los alumnos "precoces", "superdotados" y "talentosos", partiendo del 100 % de la población escolar

a través de un programa de actuación general (P.A.G.A.S.T.E.) dentro de la atención a la diversidad (al menos en las Etapas de E. I. y Primaria, es decir, de 3 a 11 años),

- En el ámbito de las Comunidades Autonómicas.
  - Poblaciones / **Sectores**.
  - Centros educativos: Ciclos y Etapas educativas.
  - **En el marco del aula.**
- Realizar todo ello a través de pruebas colectivas, e individuales, cuando proceda.
  - Facilitar la accesibilidad de recursos a los alumnos
  - Iniciar tanto el proceso de identificación (a: detección - (b: evaluación psicopedagógica) como el proceso de intervención educativa -que deben ir inseparablemente unidos- en el momento en que el niño entre en el sistema educativo (3 / 4 años), considerándolo como un derecho que todo niño debe tener. Debe ser un servicio más, sin esperar ni a la autorización de los padres ni a que lo solicite el director del centro escolar de referencia (\*), tal como se indica en las normativas actuales. A todos ellos, así como al propio alumno, cuando proceda por su madurez, se les comunicará sus potencialidades. No facilitar esta información supondría un "fraude", tanto para el alumno, como para la sociedad a la que pertenece).
  - Tener presente que cualquier estudio acerca de las características de los alumnos, en general, y de los "superdotados", en particular, debe contemplar una interpretación psicológica y clínica de los resultados, en los que incida la percepción, la madurez emocional y neurológica, entre otros aspectos psicopedagógicos, antes de la entrada en la E.S.O.

(\*) La autorización de los padres y la petición del director del centro educativo puede entenderse, en algunos casos, como una "trampa" que puede ser fomentada por la propia Administración educativa, debidamente justificada en base a la oposición sistemática de algunos padres a tal proceso de identificación o a la no implicación del centro educativo en tal propuesta. Todo ello propicia el retraso de un Programa de Atención general de los Alumnos superdotados, y con talentos específicos (P.A.G.A.S.T.E.).

## Anexo

"II CONGRESO DE E. E. Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE LA C. DE MADRID"

### ESTUDIO LONGITUDINAL "Alumnos superdotados" (2º seguimiento)

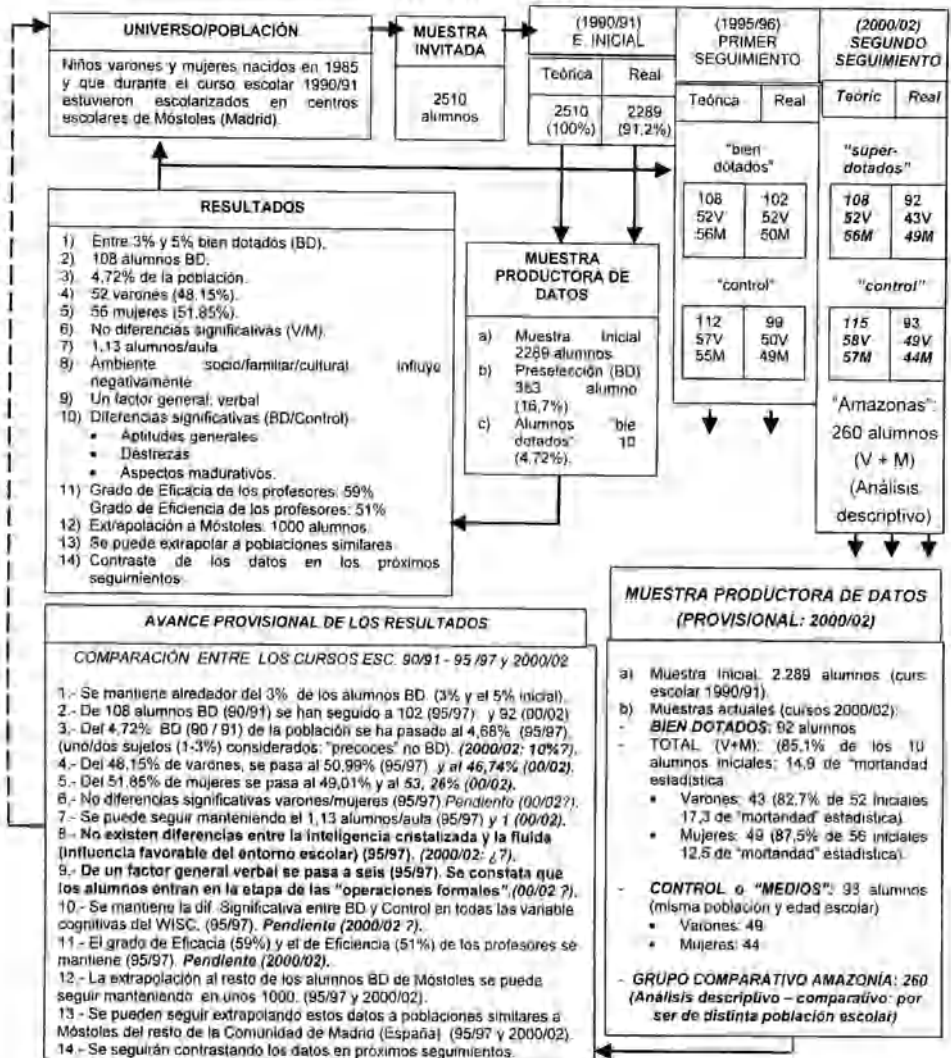
Fase Inicial del estudio: Curso escolar 1990/91 (Preescolar 5 años).

FASE DE SEGUIMIENTO (1º): C. E. 1995/96 (PRIMARIA 5ª C. - 10/11 años), (2º PREMIO N. DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 1.998) López Andrada, B. Cabezas Fernández, M. González Mejía, Mª J. López Medina, B. y Urraca Martínez, S.J

Fase de Seguimiento (segundo): Curso escolar 2000/02 (4º E.S.O. - 14/16 años)

DIRECTOR: LÓPEZ ANDRADA, B. (Dr. en Psicología, Psicólogo del E.O.E.P. de Móstoles Madrid, CAM / MECED. España; Domicilio: C/ Montero, 31, 3º B. 28934 MÓSTOLES - MADRID - ESPAÑA.- TEL. 91 614 24 05.- E-MAIL: [biandrada@correo.cop.es](mailto:biandrada@correo.cop.es)

#### CICLO DE MUESTREO



## Bibliografía

- LÓPEZ ANDRADA, B. (1991): *Análisis de una muestra de alumnos Bien Dotados. Seguimiento y estudio de un grupo de alumnos de tercero de E.G.B. de la zona Centro (Madrid, Avila y Guadalajara)*. Tesis Doctoral. Madrid: Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid.
- (2001): *Alumnos precoces, superdotados y / talentosos dentro de la atención a la diversidad (Diseño y elección de un modelo de identificación y propuestas de intervención educativa para alumnos de tercer ciclo de Primaria)*. Memoria de Licencia por Estudios. Madrid: M.E.C.1990/91. (Pendiente de publicación).
- LOPEZ ANDRADA, B. [et al] (2000): *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Servicio de Publicaciones CIDE/MECD.
- (1999): Seguimiento de una muestra de alumnos potencialmente superdotados. 2º Premio. En: *Premios Nacionales de Investigación educativa 1998*, p. 65-92. Madrid: Servicio de Publicaciones CIDE / MECD.
- (1997): *Memoria de Investigación: Alumnos superdotados: Primer seguimiento del estudio longitudinal de 108 alumnos potenciales superdotados nacidos en 1985 y detectados en 1991 en una zona socialmente desfavorecida. Análisis comparativo con un grupo control*. Madrid: CIDE, 2º Premio Nacional de Investigación Educativa 1998. (Inédita).
- (1991): *Memoria de Investigación: Detección precoz de alumnos "Bien Dotados" de Preescolar en una zona periférica de Madrid -Móstoles- y diseño de un programa de actuación posterior*. Madrid: CIDE. (Inédita).





# ***INTERVENCIÓN SOBRE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS DE TEXTO EN NIÑOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: UN ANÁLISIS***

***Esther Rodríguez Quintana***

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Universidad Complutense de Madrid*

*Se pretende en este documento analizar la investigación sobre intervención en estrategias de resolución de problemas matemáticos de texto en alumnos con dificultades de aprendizaje, con un doble objetivo: (a) informar sobre el estado actual de la cuestión y (b) destacar condiciones que deben cumplir los informes de investigación en este campo para favorecer la valoración adecuada de la efectividad de los tratamientos.*

La instrucción de estrategias cognitivas y metacognitivas, centrada en la comprensión y resolución de problemas, mejora los resultados académicos, el conocimiento estratégico y las reacciones afectivas de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en las diferentes áreas (Englert, 1993; Graham & Harris, 1994; Wong, 1992, 1993; Thomas & Higbee, 1999). Es, por tanto, importante considerar este tipo de instrucción para la enseñanza a alumnos con dificultades de aprendizaje.

Este estudio se centra en la instrucción de estrategias en el campo específicamente matemático debido a que ésta es la tendencia que se considera actualmente más adecuada y prometedora. Wong (1993) cita tres razones por las que las estrategias cognitivas son desplazadas desde la instrucción en estrategias generales (que se sitúa en los años 70 y 80) hacia la instrucción en estrategias de dominio específico: en primer lugar, por la dificultad de relacionar las estrategias generales con las tareas de la

vida real; en segundo lugar, porque los estudiantes están más motivados para aprender y utilizar estrategias si perciben relaciones entre la estrategia y la tarea académica; y, tercero, porque los estudiantes que tienen conocimiento de un área aprenden estrategias generales de solución de problemas más fácilmente. Si bien las estrategias generales de resolución de problemas, como la asociación o las imágenes mentales pueden ser aplicadas en situaciones muy diferentes, parecen adquirirse y aplicarse mejor cuando están basadas en áreas de contenido específicas (Alexander & Judy, 1988; Pogrow, 1992), pretendiéndose, eso sí, la generalización posterior de lo aprendido, que debe ser explícitamente trabajada y evaluada.

Respecto a por qué analizar la instrucción en resolución de problemas y no en otras tareas, explicar que es recomendable, dada la sociedad actual, enseñar a los estudiantes, especialmente a los que presentan dificultades de aprendizaje, a ser resolutos eficientes de problemas en las situaciones de la vida cotidiana y el trabajo (Patton, Cronin, Basset & Koppel, 1997; Bottge, 2001).

Las pretensiones de este documento son: (a) por un lado, informar sobre el estado actual de la investigación sobre instrucción en estrategias para la resolución de problemas de texto dirigidas a niños con dificultades de aprendizaje; con la intención de (a.1) facilitar el análisis de las características de los métodos de instrucción que se adecuan en mayor medida a las necesidades concretas de los alumnos a los que van dirigidas, siendo una de las causas del bajo nivel de rendimiento de los estudiantes con dificultades de aprendizaje la falta de adecuación entre las características de los estudiantes y el diseño instruccional utilizado (Carmine, 1997), a la vez que (a.2) orientar sobre posibles investigaciones futuras; y (b) destacar condiciones que deben cumplir los informes de las investigaciones que se presenten a la comunidad científica para favorecer la valoración adecuada y la efectividad de los tratamientos.

## **Selección de estudios empíricos**

Encontramos, con relación al estudio de las intervenciones realizadas en instrucción de estrategias para la resolución de problemas matemáticos dirigidas a alumnos con dificultades de aprendizaje, tres artículos destacados, cuya lectura se aconseja. Se trata de dos síntesis de investigación (Jitendra & Xin, 1997; Montague & Marjorie, 1997) y de un metaanálisis (Xin & Jitendra 1999).

El último artículo dedicado a esta cuestión (Ping Xin & Jitendra, 1999) analiza las investigaciones realizadas hasta 1996, debido a lo cual, para poder analizar una información más actualizada, he realizado una selección de los estudios empíricos publicados desde 1997 ha 2001, tanto de revistas de educación general como de educación especial.

Las bases de datos utilizadas han sido: MathSci, PsicINFO y ERIC; con los siguientes descriptores: "*mathematics*" o "*mathematical*", "*problem-solving*", y "*disabilities*" o "*remedial*" o "*in risk*".

Los criterios de selección de los artículos incluidos en el análisis son dos. En primer lugar, los participantes deben ser identificados como "con dificultades de aprendizaje". Como segunda condición, deben incluir evidencia de instrucción sistemática de estrategias para la resolución de problemas matemáticos de texto.

Son excluidos de este análisis aquellos estudios que no se centran en la instrucción explícita de estrategias de aprendizaje. Entre ellos, encontramos algunos que trabajan únicamente sobre la secuenciación graduada de la enseñanza (por ejemplo, Maccini & Huges, 2000; Stellingwerf & van Lieshout, 1999), o sobre la utilización de calculadoras (por ejemplo, Shore, 1999).

Finalmente, se han seleccionado catorce estudios empíricos sobre instrucción en estrategias de resolución de problemas matemáticos de texto dirigidas a alumnos con dificultades de aprendizaje, los cuales serán analizados a lo largo del documento.

## **Características de los estudios analizados y consideraciones en los informes de investigación**

### **EVALUACIÓN PREVIA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS**

Para estudiar la eficacia de un método de instrucción en resolución de problemas matemáticos, es necesario considerar las características específicas iniciales de los alumnos que serán objeto de intervención y analizar los resultados de investigaciones donde se analizan los efectos de diferentes métodos en función de las características particulares de los estudiantes.

Sin embargo, lo más habitual a la hora de describir las muestras de alumnos objeto de la intervención, en relación con sus dificultades en resolución de problemas matemáticos es hacer referencia, simplemente, a que forman parte de grupos detectados como con dificultades de aprendizaje, que reciben clases especiales o bien que son detectados por sus profesores como alumnos en riesgo de fracasar en matemáticas, pero esta descripción es insuficiente para analizar comparativamente los resultados de las investigaciones; en el mejor de los casos, se comprueba que disponen de las herramientas de cálculo necesarias para la resolución de problemas y, sin embargo, encuentren dificultades en la ejecución de los problemas, pero atendiendo a la incorrecta resolución de los mismos, no a los errores en el proceso.

Es de suma importancia evaluar detalladamente las características de la ejecución de los estudiantes en la resolución de problemas para realizar una intervención adecuada. En el caso de que se pretenda evaluar los efectos de un programa de intervención, es necesario asegurarse de que los alumnos con dificultades de aprendizaje disponen de los prerequisites necesarios. Estas habilidades previas se refieren básicamente, en el caso de resolución de problemas de texto, a la capacidad de lectura, de escritura y de cálculos matemáticos sin los cuales no puede tener lugar el desarrollo de las estrategias de aprendizaje pretendidas, y que deberán formar parte por lo tanto de la evaluación previa. Además, conocer los puntos fuertes y débiles en el conocimiento, uso y control de estrategias permite que el programa se adecue más explícitamente las necesidades de los alumnos.

Los estudiantes que carecen de estrategias de resolución de problemas, necesitan generalmente instrucción explícita en estrategias cognitivas (visualización, repetición verbal, parafraseo, resumen, estimación...) para facilitar su lectura, comprensión, ejecución y evaluación de los problemas; mientras que aquellos estudiantes que tienen un repertorio de estrategias de resolución de problemas pero las utilizan ineficazmente pueden necesitar estrategias metacognitivas (autoinstrucción, auto-monitorización, autoevaluación, ...) que les permitan activar, seleccionar y controlar el uso de estrategias (Graham & Harris, 1994).

Para analizar cómo los estudiantes procesan la información, se han recomendado enfoques cualitativos (Ginsburg, Jacobs & Lopez, 1993; Montague, 1992), como la entrevista clínica o el pensamiento en voz alta.

Sería además interesante incluir información, además de sobre la edad cronológica y el cociente intelectual de los alumnos, sobre su autoconcepto como aprendices de matemáticas y sobre la importancia que otorgan a la resolución de problemas, ya que se ha mostrado en diferentes estudios su importancia en la eficacia de la instrucción en matemáticas (Ellis, 1993; Montague, 1997; Wong, 1994); incluso sobre sus estilos de aprendizaje (Thornton & col., 1997).

Siempre debe indicarse qué pruebas se han utilizado para evaluar las distintas variables. Si se han utilizado pruebas extensamente conocidas será suficiente citarlas, pero en el caso de que se trate de pruebas realizadas *ad hoc*, deben incluirse íntegramente, o, en su defecto, detallarse lo más posible, haciendo referencia además a los datos que se posean sobre su fiabilidad y validez.

## DESCRIPCIÓN DETALLADA DE LA INSTRUCCIÓN

Para planificar una intervención, es necesario analizar los resultados obtenidos por investigaciones previas, que aportan luz sobre las ventajas e inconvenientes, eficiencia y eficacia de diferentes métodos de instrucción.

Dentro del tema que nos ocupa, es de gran importancia un metaanálisis realizado en 1999 (Xin & Jitendra) sobre las características de una serie de intervenciones llevadas a cabo con niños que presentaban dificultades de aprendizaje, en el que analiza catorce estudios empíricos. Nos centraremos en esta ocasión en las conclusiones, las cuales afirman que la esquematización (técnica representacional) parece ser efectiva sólo cuando el procedimiento incorpora la búsqueda de importantes relaciones entre componentes clave de la resolución de problemas, como en el caso de la instrucción en diagramas basados en esquemas. También se concluye que la combinación de diferentes componentes instruccionales (por ejemplo, procesos cognitivos y metacognitivos), así como la presentación de problemas en contextos significativos produce efectos más positivos que aplicar una forma de instrucción de manera aislada y de manera descontextualizada. Añaden que los programas tutoriales asistidos por ordenador son más efectivos cuando incorporan estrategias validadas empíricamente y diseños curriculares explícitos.

Otro documento que aporta información validada e interesante, si bien no se centra en la instrucción en estrategias de resolución de problemas, sino que abarca el marco general de las prácticas para la enseñanza de las matemáticas a niños con dificultades de aprendizaje, es el elaborado por Miller, Butler & Lee (1998). Este estudio, que revisa catorce investigaciones, concluye que los puntos clave para la efectividad de la enseñanza de las matemáticas a niños con dificultades de aprendizaje son la práctica guiada paso a paso para la resolución de problemas; así como de las prácticas manipulativas y de los gráficos que describen la situación del problema.

Maccini, McNaughton y Ruhl (1999), en un artículo en el que revisan seis estudios sobre intervenciones llevadas a cabo en álgebra con estudiantes con dificultades de aprendizaje, concluyen que las intervenciones más eficaces incluyen instrucción en conocimiento del dominio específico, dominio de estrategias generales de resolución de problemas y estrategias de autorregulación; teniendo también interés la inclusión de secuenciación de la enseñanza (concreto, semiconcreto y abstracto) y *feed-back* entre iguales.

Destacan los trabajos realizados por Montague y sus colaboradores, en los que la instrucción se pueden resumir en la siguiente secuenciación: realización de problemas por parte del profesor, destacando los pasos que sigue el proceso; cambio de roles, asignando cada vez mayor responsabilidad a los alumnos; realización indepen-



diente con adecuado *feed-back* en sesiones de práctica guiada; aplicación independiente de la práctica (entrenamiento en las fases de resolución); práctica en parejas; demostración de cómo se resuelven los ejercicios por parte de los alumnos, asumiendo el rol de profesor. Se trabajan tanto estrategias y procesos cognitivos: lectura (comprensión); parafraseo (traducción); visualización (transformación); hipotetización (planificación); estimación (predicción), cálculo, y comprobación (evaluación); como metacognitivos: uso y conocimiento de estrategias (autoinstrucciones y autocuestionamiento) y control de las estrategias (automonitorización).

Encontramos tres estudios de publicados durante un período de 10 años dedicados específicamente a investigar los efectos de la instrucción en estrategias en la resolución de problemas matemáticos de niños con dificultades por Montague y sus colaboradores, siendo en el último de ellos en el que se utiliza el método de instrucción descrito en el párrafo anterior, como fruto de los resultados obtenidos previamente, y con el cual se obtienen los resultados más prometedores. Los resultados del primer estudio (Montague & Bos, 1986), llevado a cabo con seis estudiantes de secundaria con dificultades de aprendizaje, indican una mejora sustancial en la resolución de problemas de texto de dos pasos para los seis alumnos, además de una generalización a problemas de tres pasos y el mantenimiento de la mejora tres meses más tarde. En el segundo estudio (Montague, 1992), se añade la instrucción sobre componentes metacognitivos. Se conduce la intervención con seis alumnos que presentan también dificultades de aprendizaje, obteniéndose mejores resultados que en el primer estudio, si bien no se identificaron los elementos del paquete instruccional que fueron más cruciales para la efectividad del tratamiento. Ya en el tercer estudio (Montague, Applegate & Marquard, 1993), se seleccionaron 72 alumnos de educación superior con dificultades de aprendizaje, en grupos de 8 a 12 y en clases separadas, durante los 50 minutos de su clase programada de matemáticas. Este estudio pretendió analizar los efectos diferenciales de la instrucción aislada de estrategias cognitivas por un lado y metacognitivas, por otro, frente a combinación de ambos tipos de estrategias. Se encontró una mayor eficacia de la instrucción combinada en varios aspectos: una tendencia hacia un progreso más rápido, así como un mayor mantenimiento de la mejoría alcanzada. En un último artículo describen Montague, Wargner y Morgan (2000) un programa instruccional denominado "*Solve it!*", fundamentado en los resultados de sus investigaciones con estudiantes de cursos medios con dificultades en la resolución de problemas matemáticos.

En los informes sobre las investigaciones realizadas son fundamentales los datos referentes a la periodicidad del tratamiento (longitud en el tiempo, número de sesiones, duración y frecuencia de las sesiones, ...), así como si tiene lugar la intervención dentro del desarrollo programado de clase, junto con el resto de sujetos de logros medios o/y superiores a la media, o/y en grupos especiales dedicados a esa intervención explícitamente.

Una deficiencia de los informes de las investigaciones que dificultan la realización de análisis más detallados de la efectividad de los métodos de instrucción en el tema que nos ocupa es la reducida pormenorización sobre el modo de instrucción; siendo conveniente, por ejemplo, especificar quién lleva a cabo la intervención (sobre todo si es llevada a cabo en diferentes grupos a comparar por diferentes personas). También sería adecuado incluir datos sobre la instrucción complementaria que reciben en matemáticas, aparte de la instrucción concreta objeto de estudio, si la reciben, por los efectos combinados que podrían tener lugar; además de la conveniencia de especificar quién lleva a cabo la intervención.

## DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Los diseños más utilizados en los estudios sobre intervención en estrategias de resolución de problemas matemáticos son:

- Dos o más grupos, con pretest/postest. Es el más utilizado, en nueve de los catorce estudios empíricos analizados (Bottge & Hasselbring, 1993; Bottge, 2001; Hutchinson, 1993; Jitendra, Griffin, McGoey, Gardill, Bhat, & Riley, 1998; Miller & Mercer, 1993; Montague, Applegate & Marquard, 1993; Wilson & Sindelar, 1991; Woodward, Monroe & Baxter, 2001; Zawaiza & Gerber, 1993).

El diseño de dos o más grupos con pretest / postest se utiliza para comparar los efectos, o bien de un grupo que recibe tratamiento con un grupo control; o bien de dos o más tratamientos diferentes o/y de un mismo tratamiento en dos o más grupos de características diferentes -con la existencia o no de grupo control-.

- Múltiples líneas base, cruzando sujetos (utilizado en cuatro estudios de los analizados: Case, Harris & Graham, 1992; Jitendra & Hoff, 1996; Montague & Bos, 1986; Montague, 1992) o cruzando sujetos y comportamientos (un solo estudio de los analizados lo utiliza: Jitendra, Hoff & Beck, 1999).

Estos diseños son generalmente utilizados cuando se pretende evaluar el mantenimiento (postest retardado) y la generalización (transferencia) de lo aprendido.

Con los datos obtenidos suele realizarse comparación de medias, correlaciones, análisis de varianza (ANOVA) o de covarianza (ANCOVA), en función de los resultados que se quieran analizar.

Los análisis de datos utilizados con mayor frecuencia en los estudios donde se analiza el mantenimiento y la generalización de los resultados son:

- Correlación de las puntuaciones del pretest con el postest y con el postest retardado;
- Análisis de covarianza entre grupos (a los que se les asigna diferente tratamiento o/y tienen diferentes características) con medidas repetidas del test por efecto del tratamiento, ajustando las puntuaciones del postest y el postest retardado a las puntuaciones del pretest. Así, pueden obtenerse efectos principales que son estadísticamente significativos, es decir, las variables que son en mayor medida responsables de la diferencias de puntuación obtenidas.
- Análisis de varianza (de grupos por tiempo de test, por ejemplo) para valorar los efectos principales que son estadísticamente significativos para las diferencias que se observen en la comparación de medias desde el pretest al test de generalización (o de mantenimiento) (sobre todo cuando se comparan grupos en los que se ha evaluado el mantenimiento o el *transfer* no transcurrido el mismo tiempo).

En cualquier caso, es conveniente la asignación aleatoria de los sujetos a los diferentes tipos de tratamiento (o grupo control en su caso) para poder asumir la igualdad de los grupos por azar. Otra posibilidad es la igualación de los grupos en las variables fundamentales que se considera pueden influir como extrañas en los resultados obtenidos. Si se toman grupos ya formados (por ejemplo grupos-clase) es necesario analizar las características previas de los alumnos en las variables que pueden influir como extrañas para poder controlar su efecto en los resultados.

## EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

Al igual que en la evaluación de las características previas de los alumnos, es necesario explicitar las pruebas utilizadas y, en su caso, si son realizadas *ad hoc*, incluirlas en forma de anexo o, en su defecto, detallarlas lo máximo posible, incluyendo datos sobre los análisis de fiabilidad y validez de las mismas.

En el caso de que se realicen pruebas equivalentes, es importante dejar constancia de ello, así como de la forma de evaluación de su equivalencia, cosa que omiten la mayoría de los informes, sobre todo si se pretende valorar la mejora que ha producido la instrucción, sobre todo si se están comparando los efectos diferenciales de un mismo tratamiento en sujetos de diferentes edades, para los que las pruebas no son las mismas.

También es necesario incluir los análisis de los datos que se han realizado, que además deben ser consecuentes con los objetivos planteados en la investigación así como con el diseño de la investigación. Esto tan obvio es necesario destacarlo, ya que en ocasiones no se tiene en cuenta debido a que el investigador, sobre todo si no

es experimentado, no se plantea el modo en que va a analizar los datos hasta que no los tiene, y el proceso debería ser inverso; tras la concreción de los objetivos de la investigación, se debe determinar qué análisis de datos nos permite concluir los resultados del tipo que queremos; es entonces cuando pasaremos a diseñar la investigación y sólo después deberá ser iniciado el proceso de intervención cuya eficacia pretendemos valorar.

De los catorce estudios analizados sobre intervención en estrategias de resolución de problemas matemáticos dirigida a alumnos con dificultades de aprendizaje, todos realizan una evaluación inmediata de los resultados obtenidos al finalizar la intervención, como es lógico, si se pretende realizar una evaluación de la mejoría producida en los alumnos

También es habitual en los estudios analizados la evaluación del mantenimiento, así como la generalización de las estrategias de resolución de problemas matemáticos de texto adquiridas durante la intervención:

- Solamente uno de los estudios analizados no evalúa ninguna de las cuestiones (ni mantenimiento ni generalización) (Miller & Mercer, 1993).
- Cuatro realizan solamente evaluación del mantenimiento (Jitendra & Hoff, 1996; Wilson & Sindelar, 1991; Woodward, Monroe & Baxter, 2001; Zawaiza & Gerber, 1993).
- Dos estudios analizan exclusivamente la generalización: Bottge & Hasselbring (1993), que, a cambio, evalúa tanto lo que denomina "transfer cercano" (aunque se refiere a cercano en el tiempo -inmediato a la realización de la intervención-) como el "*transfer lejano*" (tres semanas después de finalizar la intervención); y Bottge, (2001).
- Los restantes siete estudios analizan tanto el mantenimiento como la generalización (Case, Jitendra & Graham, 1992; Hutchinson, 1993; Jitendra, Griffin, McGoey, Gardill, Bhat & Riley, 1998; Jitendra, Hoff & Beck, 1999; Montague & Bos, 1986; Montague, 1992; Montague, Applegate & Marquard, 1993).

Lo habitual, en la evaluación del mantenimiento, es evaluarlo al menos una primera vez. El tiempo que transcurre hasta esta primera evaluación es muy variado en los estudios que realizan una sola valoración (desde una sola semana que se deja transcurrir en el estudio de Zawaiza & Gerber, 1993, o las 1-2 semanas en el de Jitendra, Griffin, McGoey, Gardill, Bath & Riley, 1998; hasta las 8-13 semanas de Case, Harris & Graham, 1992; pasando por las dos semanas de Wilson y Sindelar, 1991 y las 6 semanas de Hutchinson, 1993). Cuatro de los estudios analizados realizan dos medidas del mantenimiento y tampoco son regulares los períodos de espera (dos estudios valoran dos veces en un solo mes: Jitendra & Hoff, 1996 y

Jitendra, Hoff & Beck, 1999; otros dos valoran el mantenimiento la primera vez a las dos semanas y la segunda a los tres meses: Montague & Boss, 1986 y Montague, 1992). Sólo en la investigación de Montague, Applegate & Marquard (1993) se valora en tres momentos diferentes el mantenimiento, pero no amplía con ello el período de espera, ya que la última medida es tomada quince semanas después de la intervención.

Respecto a la generalización (transferencia de los resultados), hay un estudio, el de Bottge & Hasselbring (1993), en que se considera el *transfer* como cercano o lejano en función de la cercanía a la finalización de la intervención; esto puede llevar a error, ya que el concepto generalizado de *transfer* cercano es la aplicación de lo adquirido, en este caso estrategias de resolución de problemas matemáticos de texto, en tareas similares de diferentes contextos mientras que el *transfer* lejano se refiere a la aplicación en tareas diferentes. Bajo esta concepción, las dos medidas de generalización que realizan Bottge & Hasselbring (1993) son de *transfer* lejano, también evalúa únicamente *transfer* lejano Hutchinson (1993); mientras que analizan únicamente *transfer* cercano Bottge (2001); Case, Harris & Graham (1992); Jitendra, Griffin, McGoey, Gardill, Bhat & Riley (1998); Jitendra, Hoff y Beck, 1999; Montague (1992); Montague, Applegate & Marquard (1993) y Montague y Bos (1986).

## Bibliografía

- ALEXANDER, P. & JUDY, J. (1988): The interaction of domain-specific and strategic knowledge in academic performance. En: *Review of Educational Research*, 58, 375-404.
- BOTTGE, A.B. & HASSELBRING, T.S. (1993): A comparison of two approaches for teaching complex, authentic mathematics problems to adolescents in remedial math classes. En: *Exceptional Children*, 59, 556-566.
- BOTTGE, B.A. (2001): Reconceptualizing mathematics problem solving for low-achieving students. *Remedial and Special Education*, 22, 2, 102-112.
- . (1999): Effects of contextualized math instruction on problem solving of average and below-average achieving students. En: *The Journal of Special Education*, 33, 2, 81-92.
- CASE, L.P.; HARRIS, K.R.; & GRAHAM, S. (1992): Improving the mathematical problem-solving skills of students with learning disabilities: Self-regulated strategy development. En: *The Journal of Special Education*, 26, 1-19.
- ELLIS, E.S. (1993): Integrative strategy instruction: A potential model for teaching content area subjects to adolescents with learning disabilities. En: *Journal of Learning Disabilities*, 26, 358-383.



- ENGLERT, C.S. (1993): Writing instruction from a sociocultural perspective: The holistic, dialogic, and social enterprise of writing. En: *Journal of Learning Disabilities*, 25, 153-172.
- GINSBURG, H.P.; JACBOS, S. & LÓPEZ, L. (1993): Assessing mathematical thinking and learning potential. En: DAVIS, R.B. & MAHER, C.A. (ed.): *Schools, mathematics, and the word of reality*, p. 237-262. Boston; Allyn & Bacon.
- GRAHAM, S. & HARRIS, K.R. (1994): The role and development of self-regulation in the writing process. En: SCHUNK, D. & ZIMMERMAN, B. (ed.): *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, p. 203-228. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HUTCHINSON, N.L. (1993): Effects of cognitive strategy instruction on algebra problem solving of adolescents with learning disabilities. En: *Learning Disability Quarterly*, 16, 34-63.
- JITENDRA, A. K. [et al.] (1998): Effects of mathematical word problem solving by students at risk or with mild disabilities. *The Journal of Educational Research*, 91, 6, 345-355.
- JITENDRA, A. & HOFF, K. (1996): The effect of schema-based instruction on mathematical word problem solving performance of students with learning disabilities. En: *Journal of Learning Disabilities*, 29, 422-431.
- JITENDRA, A.K.; HOFF, K. & BECK, M.M. (1999): Teaching middle schools students with learning disabilities to solve word problems using a schema-based approach. En: *Remedial and Special Education*, 20, 1, 50-64.
- JITENDRA, A. & XIN, Y. P. (1997): Mathematical word-problem-solving instruction for students with mild disabilities and students at risk for math failure: a research synthesis. En: *The Journal of Special Education*, 30, 4, 412-438.
- MACCINI, P. & HUGHES, C.A. (2000): Effects of a problem-solving strategy on the introductory algebra performance of secondary students with learning disabilities. En: *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 1, 10-21.
- MACCINI, P.; MCNAUGHTON, D. & RUHL, K.L. (1999): Algebra instruction for students with learning disabilities: Implications from a research review. En: *Learning Disability Quarterly*, 22, 2, 113-126.
- MILLER, S.P.; BUTLER, F.M. & LEE, K.H. (1998): Validated practices for teaching mathematics to students with learning disabilities: a review of the literature. En: *Focus on Exceptional Children*, 31, 1, 1-24.
- MILLER, S.P. & MERCER, C.D. (1993): Using graduate word problem solving sequence to promote problem-solving skills. En: *Learning Disabilities Research and Practice*, 8, 169-74.
- MONTAGUE, M. (1997): Cognitive strategy instruction in mathematics for students with learning disabilities. En: *Journal of Learning Disabilities*, 30, 2, 164-177.
- , (1992): The effects of cognitive and metacognitive strategy instruction on the mathematical problem solving of middle school students with learning disabilities. En: *Journal of Learning Disabilities*, 25, 230-248.



- MONTAGUE, M.; APPLGATE, B. & MARQUARD, K. (1993): Cognitive strategy instruction and mathematical problem-solving performance of students with learning disabilities. En: *Learning Disabilities Research and Practice*, 8, 223-232.
- MONTAGUE, M. & BOS, C.S. (1986): The effect of cognitive strategy training on verbal math problem solving performance of learning disabled adolescents. En: *Journal of Learning Disabilities*, 19, 26-33.
- MONTAGUE, M.; WARGER, C. & MORGAN, T.H. (2000): Solve it; Strategy instruction to improve mathematical problem solving. En: *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 2, 10-16.
- PATTON, C.; BASSET & KOPPEL (1997): A life skills approach to mathematics instruction: Preparing students with learning disabilities for the real-life math demands of adulthood. En: *Journal of Learning Disabilities*, 30, 2, 178-187.
- POGROW, S. (1992): A validated approach to thinking development for at-risk populations. En: COLLINS, C. & MANGIERI, J.N. (ed.): *Teaching thinking: An agenda for the 21 st century* (p. 87-101). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- POLYA, G. (1965): *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas [Versión en español de la obra *How to Solve it*, publicada por Princeton University Press, 1945].
- SHORE, M.A. (1999): *The effect of graphing calculators on college student's ability to solve procedural and conceptual problems in developmental algebra*. Dissertations or Theses Doctoral Dissertations. Virginia: West Virginia University.
- STELLINGWERF, B.P. & VAN LIESHOUT, E.C.D. (1999): Manipulatives and number sentences in computer-aided arithmetic word problem solving. En: *Instructional Science*, 27, 6, 459-476.
- THOMAS, P.V. & HIGBEE, J.L. (1999): Affective and cognitive factors related to mathematics achievement. En: *Journal of Developmental Education*, 23, 1, 16-32.
- THORTON, C.A. [and col.] (1997): Mathematics instruction for elementary students with learning disabilities. En: *Journal of Learning Disabilities*, 30, 2, 142-150.
- WILSON, C.L. & SINDELAR, P.T. (1991): Direct instruction in math word problems: Students with learning disabilities. En: *Exceptional Children*, 57, 512-519.
- WONG, B.Y.L. (1993). Pursuing an elusive goal: Molding strategic teachers and learners. En: *Journal of Learning Disabilities*, 26, 354-357.
- . (1992): On cognitive process-based instruction: An introduction. En: *Journal of Learning Disabilities*, 25, 150-152.
- WOOKWARD, J.; MONROE, K. & BAXTER, J. (2001): Enhancing student achievement on performance assessments in mathematics. En: *Learning Disability Quarterly*, 24, 2, 33-46.
- XIN, Y. P. & JITENDRA, A. (1999): The effects of instruction in solving mathematical word problems for students with learning problems: A meta-analysis. En: *The Journal of the Special Education*, 32, 4, 207-225.

ZAWAIZA, T.B.W. & GERBER, M.M. (1993): Effects of explicit instruction on community college students with learning disabilities. En: *Learning Disability Quartely*, 16, 64-79.



# **REFLEXIONES ACERCA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA**

**María Victoria Reyzábal Rodríguez**

*Coordinadora de Área*

*Dirección General de Promoción Educativa*

**Pedro Hilario Silva**

*Asesor Técnico Docente*

*Dirección General de Promoción Educativa*

El siguiente artículo tiene como objeto reflexionar sobre el modo en que la inmigración incide en una de las cuestiones fundamentales de los procesos educativos: la atención a la diversidad. Desde el convencimiento de que este fenómeno, relativamente reciente (al menos en el grado y tipo en que se está produciendo en la actualidad) en nuestro sistema educativo, no sólo es una realidad imparable, sino que conlleva inevitables modificaciones en el ámbito escolar, provocando una necesaria e inaplazable actualización de los hábitos, los modelos pedagógicos, la organización, los métodos de trabajo ... en pos de una adecuación entre los mismos y las nuevas circunstancias.

## **Hacia una nueva dimensión de la atención a la diversidad en las aulas**

*"La experiencia de los niños variará, primero, según su grado de aceptación con respecto a los objetivos curriculares del maestro, y, segundo, si los aceptan, según su habilidad para cumplir esos objetivos"*

*-Pollard-*

Si aceptamos que, como señala Mortimore, una educación de calidad es aquella que posibilita el progreso del estudiante en su dimensión intelectual, social, moral y emocional, teniendo en cuenta, para ello, sus niveles socioeconómicos, su medio familiar y sus aprendizajes previos, llevar a cabo propuestas capaces de adaptarse a las

variadas realidades personales y culturales que confluyen en los centros educativos es no sólo una obligación sino también una necesidad cuando nuestra intención es contribuir al logro real de dicha calidad.

Como sabemos, la atención a la diversidad no es un concepto nuevo ni extraño dentro del ámbito escolar; por el contrario, se trata de un fenómeno consustancial a la propia idea de enseñanza, pues el ser humano, destinatario del proceso educativo, es diverso por naturaleza y cultura y este rasgo impregna ineluctablemente las intervenciones formativas y educativas que sobre él se proyectan. En este sentido, nos parecen especialmente reveladoras estas palabras de un grupo de profesores de Secundaria:

"El carácter hipotético de toda programación requiere, para garantizar de alguna manera su viabilidad, que se incluyan preventivamente, con mayor o menor grado de concreción, respuestas ante posibles dificultades de aprendizaje. No es, esencialmente, otra cosa la atención a la diversidad, al menos en su fase de planificación. Se trata de, en último término, asumir en el terreno pedagógico algo que en la vida real no sólo no nos sorprende, sino que nos resulta absolutamente natural: las personas (los adolescentes) son heterogéneas en cuanto a muchos rasgos y, por consiguiente, nuestros alumnos son diferentes, entre otras cosas, en lo relativo a experiencias previas, actitudes, capacidades, intereses, voluntad, motivación y estilo de aprendizaje. Por ello, salvo en situaciones de laboratorio, hay que asumir de antemano la existencia de esas diferencias -en ocasiones, abismales-, y su correlato de necesidades educativas diferenciadas, como una condición inherente a nuestro trabajo en las aulas de educación secundaria obligatoria."

Desde esta perspectiva, la existencia de diversas realidades en nuestras aulas no ha de ser entendida necesariamente como un problema, sino que, por el contrario, puede resultar un elemento motivador, innovador y enriquecedor al permitir llevar a cabo intervenciones consecuentes con la realidad social dentro de la cual la institución escolar cumple su cometido.

No obstante, esta diversidad no siempre es percibida ni vivida así por los profesionales de la enseñanza, quienes en muchas ocasiones ven su existencia en las aulas como una dificultad, como un obstáculo insalvable para el adecuado desarrollo de su labor didáctica. Es evidente que la confluencia de distintos estilos, ritmos, niveles, intereses, en un mismo ámbito educativo, implica no sólo la aportación de recursos adecuados a dicha realidad sino también la puesta en marcha de actuaciones pedagógicas específicas que posibiliten la compensación, la interacción, así como la

† Benigno Delmiro [et al.]. "El arte de contar en la educación secundaria". En: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 25, p.42., julio 2000.

atención adecuada a las diversas necesidades que coexisten, no siempre de forma armónica, dentro del mismo grupo. La falta de dichos recursos o la inadecuada formación del profesorado pueden hacer de esa diversidad una traba difícilmente superable que deteriore gravemente el proceso educativo, y ello, incluso, en el caso de que se comparta la idea de que una intervención didáctica ha de responder a las necesidades de la persona a quien va dirigida, de que seamos conscientes de que como docentes hemos de ser capaces de adecuar nuestro trabajo al perfil del alumnado, y asumir que esto no supone necesariamente, como algunos piensan, rebajar las expectativas ni los niveles de enseñanza. Quizá con más amplitud que en otros momentos, el centro escolar de hoy se define a partir de una serie de factores relacionados con la existencia de una rica gama de situaciones personales o sociales, un entramado de realidades que, con María Antonia Casanova<sup>2</sup>, podemos esquematizar del modo siguiente:

1.- ALUMNADO CON DIFERENCIAS EN:

- Ritmos de aprendizaje.
- Estilo cognitivos.
- Motivaciones.
- Otras.

2.- ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DERIVADAS DE:

- Altas capacidades.
- Discapacidades (psíquicas, motóricas, sensoriales, de personalidades, otras).

3.- ALUMNADO CON NECESIDADES DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA, POR:

- Entorno social desfavorecido.
- Entorno rural.
- Itinerancia.
- Hospitalización/Convalecencia.
- Pertenencia a minorías étnicas, con desconocimiento de la lengua mayoritaria.

Esta pluralidad de tipos deviene inevitable en una diversidad de situaciones que hace obligado, tal como señala la propia M<sup>a</sup> Antonia Casanova, que "las políticas educativas consideren, en su planteamiento y desarrollo, la atención a la diversidad como factor de calidad educativa y de equidad social. De calidad educativa, porque

---

<sup>2</sup> María Antonia Casanova, "Evaluación de programas interculturales: un camino hacia la calidad". En: *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla, 2002, p. 178.



si se tienen en cuenta las características de cada alumno, se ajustará mejor la enseñanza al proceso de aprendizaje individual y el alumnado alcanzará en mayor grado las metas educativas propuestas. De equidad social, porque con esta base de actuación, el sistema estará atendiendo a *todos*, y no sólo a un teórico "grupo medio" (prácticamente inexistente en la realidad) que deja al margen a demasiada población, sobre todo cuando nos referimos a las etapas de educación obligatoria.<sup>11</sup>

Tratando de dar respuesta a esta problemática, el sistema educativo plantea una serie de medidas destinadas a intervenir sobre aquellos elementos que, derivados de una realidad diversa, pueden condicionar la labor didáctica del profesorado. Se trata de un conjunto de actuaciones complementarias, a veces, a la labor docente ordinaria, y otras veces integradas en la misma, que pueden ser divididas metodológicamente en dos grandes grupos. En primer lugar, nos encontramos con aquellas que tienen que ver con la organización escolar como estructura de intervención:

- El centro educativo como institución debe ser consciente de la realidad social y cultural de la población que acoge con el fin de evitar procesos de discriminación y exclusión. En consonancia con ello, deberá contemplar los medios adecuados para asegurar su educación y formación, teniendo en cuenta las diferentes características existentes. Por ejemplo, la inclusión dentro del Proyecto Educativo de un Proyecto Lingüístico de Centro específico, en concordancia con el contexto sociolingüístico existente, puede contribuir al aporte de los recursos específicos que permitan afrontar las carencias y necesidades de compensación que se requieran en este campo.
- Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que configuren el Proyecto Curricular del centro deberán tener en cuenta la diversidad real del alumnado.
- La potenciación del papel del tutor por su relación directa con cada uno de los estudiantes del grupo es, sin duda, un factor que ha de tenerse muy en cuenta. Una adecuada labor en este ámbito puede ayudar a detectar con mayor facilidad y exactitud los intereses y problemas de los alumnos y alumnas y poner en marcha los mecanismos necesarios para su atención o resolución.
- Un desarrollo adecuado de la optatividad, referido a la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria, permitirá completar el currículum de cada área o materia o abrir campos que el currículum no atiende.
- El establecimiento en los dos últimos cursos de la Educación Secundaria de medidas orientadas a atender las diversas aptitudes, expectativas e intereses de los alumnos, con el fin de promover de conformidad con el principio de calidad, el máximo desarrollo de las capacidades de cada uno de ellos. En esta línea ha de entenderse, por ejemplo, el establecimiento de distintas opciones

<sup>11</sup> Ibidem.

que, a través de itinerarios, pueden ofrecer las fórmulas educativas que mejor se adapten a las expectativas e intereses de los estudiantes.

A su vez, una Comisión de Coordinación Pedagógica o Departamento Didáctico que se quiera ser realmente eficaz deberá, en su ámbito de actuación, promover, apoyar y garantizar la coherencia en la realización de las actividades conjuntas, previstas en el Proyecto Educativo, en el Curricular y en las diferentes programaciones.

Junto a estos requerimientos de carácter general, es posible igualmente adoptar medidas más específicas, directamente relacionadas con la intervención en las aulas:

- Medidas de diversificación curricular cuyo objetivo es atender al alumnado que necesita grandes cambios en su currículo, pero del que se espera que alcance los objetivos oficiales de la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria.
- Adaptaciones Curriculares específicas: ajustes que partiendo del análisis de las necesidades educativas concretas de un alumno o alumna plantean actuaciones en distintos ámbitos:
  - Adaptaciones de Acceso al Currículo (modificaciones de elementos personales, materiales y organizativos).
  - Adaptaciones de los componentes básicos del Currículo (modificaciones que se realizan desde la programación en los distintos apartados del mismo):
    - Adaptaciones no Significativas: referidas a modificaciones en la jerarquización de objetivos, metodología, actividades y recursos o, incluso, en los contenidos.
    - Adaptaciones Significativas: modificaciones sustanciales referentes a la eliminación de algunos objetivos y contenidos de aprendizaje y, en consecuencia, de los correspondientes criterios de evaluación.
- Compensación Educativa: medida extraordinaria de atención a la diversidad recogida en la legislación que aparece al final del artículo. Dentro de esta macromedida extraordinaria, es donde se incluye al alumnado con desfase de más de dos áreas en el currículum y al inmigrante con desconocimiento del español.
- Programas de integración dirigidos a alumnado con necesidades educativas especiales con el fin de lograr su integración y desarrollo escolar adecuado.

En otro orden de cosas, aunque directamente relacionado con lo anterior, no podemos soslayar que la escuela no es un ente estático, inmutable, sino que por el contrario, en consonancia con la sociedad en la que se incluye y de la que participa, la variación, la evolución, la flexibilidad, la transformación, la adaptabilidad deben formar parte esencial de su idiosincrasia. Desde esta perspectiva, no es extraño que, con el paso del tiempo, muchos de los modelos de enseñanza recibidos

en herencia, dejen de satisfacer las necesidades para las que fueron diseñados, entre otras razones porque la composición del alumnado destinatario, sus motivaciones, y hasta su vida cotidiana, pueden cambiar radicalmente<sup>4</sup>. En concordancia con ello, hemos de tener en cuenta que cualesquiera que sean las medidas puestas en práctica, éstas no representan otra cosa que un medio, nunca un fin en sí mismas, y que, por esa razón, han de estar siempre impregnadas de un carácter de coyunturalidad. La aplicación estricta de fórmulas rígidas (útiles, sin duda, en determinadas circunstancias, pero no en otras) puede resultar enormemente contraproducente. De ahí que no sólo sea necesario asumir la necesidad de ajustar continuamente nuestras propuestas didácticas a las necesidades reales que pretendemos atender, sino que la innovación y la adaptabilidad han de instaurarse como elementos imprescindibles a la hora de actuar en un universo docente siempre cambiante.

Una de las realidades que más está incidiendo en los cambios últimos que soporta el ámbito escolar es la llegada progresiva de alumnado de otras culturas y lenguas a nuestras aulas. Una situación que, si nos fijamos en la evolución que ha experimentado la inmigración en los últimos años en la Comunidad de Madrid, lejos de atenuarse o estancarse, está en continuo aumento. La escolarización de alumnado inmigrante ha pasado de 25.049 en el curso 1999/2000 a 36.115 en el curso 2000/2001 y rondará los 70.000 a lo largo del presente curso 2002/2003. Esta realidad conlleva, es inútil obviarlo, retos educativos específicos, pues, como señala atinadamente Ignasi Vila, "si bien la diversidad cultural siempre ha estado presente en la escuela, no es menos cierto que la presencia de un número importante de niños y niñas extranjeros, especialmente aquellos que proceden de familias de la inmigración extracomunitaria, la aumenta notablemente y, sobre todo, adquiere características específicas, cualitativamente distintas, respecto a la diversidad cultural hasta ahora conocida"<sup>5</sup>. Nos hallamos ante la consolidación de un escenario educativo nuevo que implica no sólo una intensificación de la diversidad ya establecida como norma en nuestros centros, sino la aparición en el contexto escolar de una serie de perfiles estudiantiles hasta hace poco inexistentes y que, definidos a partir de la confluencia de un conjunto de variables diversas, requieren nuevas actitudes y nuevas iniciativas. Estos factores a los que nos referimos son en general:

<sup>4</sup> Cfr. "Los talleres literarios como alternativa didáctica". En: *Signos*, enero-marzo 1994, nº 11, p. 31. Por ejemplo, pensemos en el papel, aún no del todo entendido, de los medios audiovisuales e informáticos. Lo cierto es que un joven de hoy recibe más información en un día, de la que un maestro recibía algunos años atrás en toda la vida. No obstante, ciertos docentes parecen anclados en el pasado, pretendiendo que sus alumnos memoricen listas, datos, cuestiones que en pocos años serán descartados, esto hace que unas personas hagan evolucionar el mundo y que otras apenas se den cuenta de que transcurre.

<sup>5</sup> Ignasi Vila. "Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse". En: *Tópicos*, nº 23, enero 2000, p. 23.

- *Factores sociales:* situación económica, situación legal, proyección de futuro...
- *Factores familiares:* referidos, por ejemplo, a la situación, expectativas u opciones personales de los padres, ...
- *Factores educativos:* niveles de escolarización alcanzados, relación entre el sistema educativo de origen y el de recepción, ...
- *Factores culturales:* derivados de la relación entre la cultura de acogida y la cultura de procedencia.
- *Factores de orden específicamente lingüístico* que serán los que, de forma particular, incidirán inevitablemente en los procesos de enseñanza y aprendizaje emprendidos y supondrán el desarrollo, junto con las fórmulas ordinarias de atención a la diversidad -DIAC, los grupos flexibles- de otras actuaciones específicas mediante las cuales se busque dar respuesta a las diferentes carencias lingüísticas -no siempre las mismas ni en el mismo grado- que el alumnado inmigrantes presenta.

La intervención en el centro educativo de dichos factores puede conllevar tanto la presencia de diferentes estilos cognoscitivos, ritmos de aprendizaje o motivaciones, como el surgimiento de distintas necesidades educativas especiales debidas a altas capacidades o discapacidades y trastornos diferentes, pero su presencia, en este campo, se manifiesta de forma especial en la aparición de lo que se denomina específicamente necesidades de compensación educativa y, dentro de ellas, en aquellas referentes a la compensación de carencias comunicativas en español, como lengua del país receptor. Es dentro de este ámbito donde hemos enmarcado las siguientes reflexiones.

## **La adquisición y el aprendizaje del español como segunda lengua en un contexto escolar diverso**

*"La lengua tiene la maravillosa particularidad de que es a un tiempo factor de identidad e instrumento de comunicación."*

*-Amin Maalouf-*

De igual forma a como sucede en los demás campos, los mecanismos e intervenciones relacionadas con la atención a la diversidad y la compensación educativa, que tiene como destinatarios a esta nueva población estudiantil procedente de la inmigración no son lineales ni cerrados y han de adaptarse, en la medida de lo posible, a las necesidades de cada aprendiz. Como señala Isabel Galvín:

"El alumnado inmigrante, por el hecho de serlo, no siempre necesita compensación educativa. Por un lado, están todos aquellos alumnos procedentes de países hispano-hablantes que una vez realizadas las adaptaciones iniciales no presentan más dificultades que el

alumnado autóctono. Por otro, se encuentra aquel alumnado que adquirida la lengua española, en muchos casos en muy poco tiempo, progresan rápidamente en el proceso formativo. Existiendo, además, un núcleo de alumnado, cada vez mayor que se ha escolarizado en las primeras etapas y domina perfectamente la lengua y cultura españolas. El caso más favorable, lo representa el niño o la niña nacido en España y escolarizado en la Educación Infantil. Mientras que los casos más graves, cada vez más frecuentes, lo representan esos menores que llegan a España entre los 12 y los 16 años, con una escolarización deficiente o nula en su país de origen, que se incorporan a las aulas sin conocer una sola palabra de español y para los que son precisas acciones específicas"<sup>6</sup>

Asistimos, pues, a una nueva realidad escolar definida, en gran medida, tanto por la presencia de una pluralidad lingüística cada vez más amplia (en Madrid más de 30 lenguas) como por el grado y extensión de la misma, lo que evidentemente determinará el contexto de intervención docente, haciendo que la enseñanza y aprendizaje de la lengua de acogida adquiera una dimensión específica y predominante con respecto a otros ámbitos de compensación. Se trata, en consecuencia, de un proceso de integración idiomática que presenta un doble ámbito de actuación puesto que, por un lado, ha de favorecer la inmersión lingüística, social y culturalmente integradora y, por otro, ha de facilitar el desarrollo de un proceso escolar y educativo similar al de los compañeros autóctonos. No olvidemos que, como apunta Oriol Guasch, "los usos lingüísticos no se circunscriben a las asignaturas de la lengua sino que la lengua es el instrumento fundamental de la enseñanza y el aprendizaje y, además, el instrumento de relación en la escuela."<sup>7</sup> Por ello, desde esta perspectiva, la lengua se convierte en una de las claves esenciales que permitirán al alumnado inmigrante tener acceso a los diferentes contenidos curriculares escolares, permitiéndole así obtener unos resultados académicos positivos. Tal como indica Kleinfel, "Si los estudiantes de los grupos minoritarios no adquieren competencia en los modelos lingüísticos y de conducta de la cultura mayoritaria, es posible que queden privados de la oportunidad de alcanzar el primer ciclo universitario y las escuelas profesionales. Sin una competencia en las destrezas de la cultura mayoritaria permanecerán cerradas para ellos muchas posiciones bien pagadas y socialmente importantes [...] Problemática radical en la educación bilingüe-cultural es la manera de mantener las tradiciones nativas lingüísticas y culturales al mismo tiempo que se mejora el acceso a las oportunidades económicas y a la cultura moderna."<sup>8</sup>

Conseguir, pues, que el alumnado adquiera las destrezas lingüísticas y culturales básicas implica introducir innovaciones pedagógicas consecuentes con esa serie de factores lingüísticos y extralingüísticos de los que ya hemos hablado, factores que

<sup>6</sup> Isabel Galvín. "Inmigración y escolaridad obligatoria. Algunas reflexiones". En: *Boletín Informativo de Lenguas*, CPR de Villaverde, nº 12, año 8, p. 70.

<sup>7</sup> Oriol Guasch. "Las lenguas en la escuela". En: *Aula de Innovación Educativa*, nº 70, p. 9.

<sup>8</sup> Citado por Försten, M. y Oppen, S.; *Educación multicultural y multilingüe*. Narcea: 1984.



además no siempre actúan de igual forma ni con la misma intensidad, pero que están incidiendo constantemente en los procesos de aprendizaje del español como segunda lengua dentro de contextos escolares que, por otra parte, presentan una realidad multicultural, cada vez más activa. Entre ellos, podemos destacar:

- El momento evolutivo en que se produce la llegada a nuestra sociedad, ya que existe más adaptabilidad en los pequeños que en los adolescentes y mucha más en éstos que en los adultos.
- La fecha de llegada a nuestro país de estos alumnos, ya que no siempre coincide con el mes en que el curso escolar comienza.
- La continuidad académica de este tipo de alumnado es otro factor que no hemos de despreciar, ya que no es extraño que un inmigrante que ha cursado un año de estudios se marche del país durante el curso siguiente, interrumpiendo de esta forma un proceso de formación e integración iniciado. Igualmente, puede suceder que su llegada esté precedida de un proceso similar en otro país intermedio.
- La duración del tiempo de acogida es otro componente que hemos de tener en cuenta, pues las cosas cambian según se sienta la estancia como indefinida o si, por el contrario, las expectativas son las de volver, en un corto espacio de tiempo a su país de origen, o las de pasar a otros, caso en el que, por lo general, al inmigrante le resultará poco motivador hacer un gran esfuerzo para integrarse y aprender español.
- Como sabemos, el tipo de estudios previos (tanto en su país de origen como en otro lugar; ya que puede haber residido temporalmente en un segundo o tercer país antes de su llegada a España) condicionará también su predisposición para aprender, y ello no sólo debido a las cuestiones técnicas inherentes a este hecho, sino porque este conocimiento incide en el interés por la lengua de acogida, al favorecer o perjudicar la rapidez del aprendizaje.
- No hemos de olvidar, además, que la escolarización en el país de origen constituye una ayuda para el proceso de adquisición de destrezas comunicativas nuevas. Tengamos en cuenta también que, muchas veces, el centro escolar de destino no puede obtener información sobre el de procedencia, por lo que se parte del desconocimiento de la trayectoria académica del inmigrante o del sistema educativo de su país.
- Tampoco podemos soslayar el hecho de que una buena relación emocional, escolar o laboral con los autóctonos favorece el manejo de la lengua de acogida y, por ello, su adquisición, en tanto que la automarginación o la creación de guetos constituyen factores de dificultad añadida.
- A su vez el docente debe considerar problemas lingüísticos específicos, que abarcan tanto la fosilización a las posibles transferencias lingüísticas como los diferentes niveles de conocimiento de la lengua de acogida<sup>4</sup> o que, además, tendrán que ver con la propia realidad de esta lengua de acogida, pues, por ejemplo, y siguiendo a Mohamed El-Madkouri: "Uno de los múltiples rasgos, sin ser el más



importante, que diferencian al inmigrante español del inmigrante de otros Estados miembros de la Comunidad Europea (especialmente Francia y Bélgica) es el idioma. El español es un idioma casi ignorado por los trabajadores extranjeros en España. A esto han contribuido causas inherentes al propio inmigrante muy otras en las que se ve implicada la sociedad de acogida".<sup>10</sup>

Como vemos, los factores que intervienen son múltiples, lo cual supone ya una dificultad, que, además, se verá acrecentada si consideramos que la existencia de los mimos puede darse de forma parcial o en bloque.

Adquirir una segunda lengua es un proceso individual, en el que intervienen un número amplio de factores, y no siempre con idéntica intensidad; esto hace que la enseñanza y aprendizaje de español como segunda lengua constituya un proceso sumamente complejo, múltiple en sus realizaciones, que depende de variables tanto cognoscitivas como emocionales y ambientales, y que tendremos que tener en cuenta a la hora de planificar nuestras actividades y seleccionar o diseñar los materiales necesarios.

Si como subraya Mohamed El-Madkouri, "tener uno u otro tipo de lengua nativa engendra sus problemas particulares a la hora de emprender la tarea de enseñanza/aprendizaje del español"<sup>11</sup>, la forma en que el idioma materno puede repercutir en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua no pueden soslayarse. Tengamos en cuenta, por ejemplo, que un idioma como el chino (carente de marcadores de género y número, de concordancia o en el que los verbos no se conjugan, por no hablar de ciertos matices musicales que tan diferente hacen esta lengua de las occidentales) no sólo provocará transferencias lingüísticas diferentes de las que pueda provocar una lengua eslava o una de origen semítico, sino que la enseñanza a los inmigrantes de esa procedencia conllevará implicaciones didácticas igualmente específicas. Así, por ejemplo, cualquier docente que se enfrente a la tarea de enseñar la lengua española a un hablante que tenga el chino como primera lengua deberá incidir de manera particular sobre las habilidades metafonológicas<sup>12</sup> o tendrá que desarrollar medios para lograr que el discente adquiera la conciencia de la importancia que el género y número gramatical tienen en español, actuaciones

<sup>10</sup> Cf. M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal. "La enseñanza y el aprendizaje de español como segunda lengua". En *Notas*, nº 9, junio 2001, p. 24.

<sup>11</sup> Mohamed El-Madkouri. "Problemas de enseñanza-aprendizaje del español en adultos inmigrantes". En: *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturales*. Madrid: Talasa Ediciones S.L., 1999, p. 26.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> Tengamos en cuenta además que el problema se agudiza conforme aumenta la edad pues como apunta Xavier Durán "el cerebro joven puede perder sus capacidades con mucha rapidez. Antes veíamos que la capacidad de reconocer cualquier fonema se pierde cuando el cerebro se especializa en una lengua determinada", *Los secretos del cerebro*. Alzira: Algar Edicitorial, 1995, p.76.

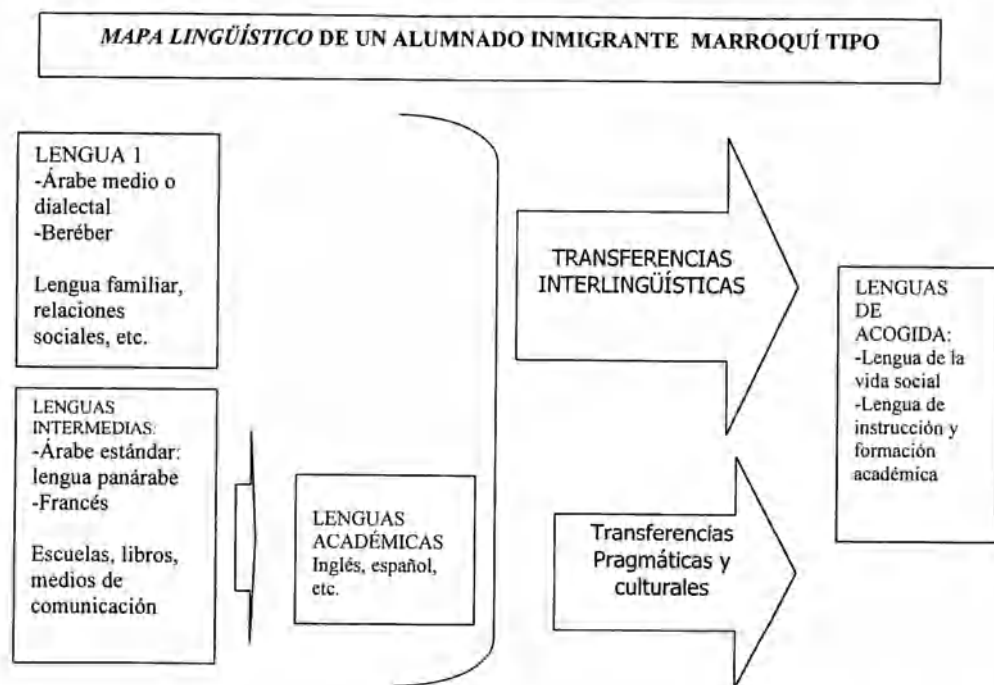
que no deberá llevar a cabo de igual modo cuando trate con alumnado cuya primera lengua sea, por ejemplo, eslava con quienes, sin embargo, deberán plantearse intervenciones consecuentes con características como la cantidad vocálica, las desinencias, o las marcas de caso, el valor fonológico de la b o la v, aspectos diferenciadores de estas lenguas.

Por otro lado, junto a las características propias de cada lengua materna, habrá de tenerse en cuenta también el modo en que las mismas pueden variar según la procedencia socioeconómica del hablante, así como del tipo y grado de los estudios realizados, pues en concordancia con dichos estudios no todo el alumnado tiene el mismo dominio de su lengua nativa, y no olvidemos, además, que a nuestro país llegan o pueden llegar inmigrantes sin ningún tipo de escolarización, o habiendo sido escolarizados deficientemente en su país de origen. Esta realidad marcará inevitablemente cualquier programa de actuaciones docentes que haya de ponerse en marcha, provocando incluso la necesidad de abordar la realización de trabajos tan elementales como la enseñanza básica del abecedario o el desarrollo de actuaciones relativas a la precisión, coordinación y fuerza necesaria para coger el lápiz y llevar a cabo los movimientos propios de la escritura. Pero además, no podemos tampoco obviar el hecho de que junto a esa lengua materna los inmigrantes pueden presentar conocimientos lingüísticos con respecto a otras lenguas diferentes. Todas estas realidades configuran lo que se ha dado en llamar *mapa lingüístico* de procedencia, es decir, el capital lingüístico con el que cada alumno llega a nuestras aulas, aspecto que no siempre se valore adecuadamente (y casi nunca en toda su extensión) y que, sin duda, determinará en gran medida los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua de acogida.

Pensemos, por ejemplo<sup>1)</sup>, que un alumno procedente de Marruecos puede presentar un *equipaje* lingüístico sumamente complicado y que el mismo ejercerá una influencia determinante sobre los procesos de adquisición y aprendizaje del español. Así, junto a inmigrantes sin ningún tipo de escolarización, llegan otros que únicamente han asistido a clases de alfabetización en lengua árabe estándar o *fusha* o personas monolingües con estudios hechos exclusivamente en esa lengua árabe; pero, al mismo tiempo, nos encontramos con una población inmigrante marroquí con conocimientos de otra lengua, por lo general el francés, aunque igualmente puede darse el caso de personas que tengan conocimientos más o menos rudimentarios de español (los norteaños principalmente) e inglés. A ello, hemos de añadir que la lengua nativa no es común a todos y que podemos encontrarnos con marroquíes que, desde

<sup>1)</sup> Como es lógico, esta misma realidad, elegida aquí como ejemplo entre otras posibles, podemos encontrarla en inmigrantes de otras procedencias y contextos lingüísticos. Tener en cuenta la existencia de estos factores será, pues, fundamental como punto de partida para nuestras intervenciones en el aula.

un punto de vista lingüístico, son árabes y otros beréberes, idiomas que presentan características completamente distintas, lo que obviamente conllevará dificultades y ventajas particulares a la hora de enfrentarse a la tarea de aprender otra lengua<sup>14</sup>.



FUENTE<sup>15</sup>

Fijar, pues, el mapa sociolingüístico<sup>16</sup>, según la procedencia del alumnado, se presenta como uno de los elementos imprescindibles a la hora de diseñar nuestras intervenciones como enseñantes de una lengua, sobre todo si tenemos en cuenta que elementos tan importantes en los procesos de adquisición y aprendizaje verbales co-

<sup>14</sup> Cfr. Mohamed El-Madkouri. "Problemas de enseñanza-aprendizaje del español en adultos inmigrantes". En: *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*. Madrid: Talasa Ediciones S.L., 1999, p. 29.

<sup>15</sup> Beatriz Soto Aranda (2000): "El fenómeno de la inmigración desde una perspectiva lingüística: la población marroquí escolarizada como ejemplo". <http://sauce.pntic.mec.es/~smart4/beatrizsoto.pdf>. En: Aparicio, R. (dir.): *II Congreso sobre la inmigración en España y las Migraciones Internacionales en el cambio de siglo*. Madrid: U. de Comillas y Fundación Ortega y Gasset. CD-Rom. Y B. Soto Aranda (2001): "La lectura en el aprendizaje reglado del español: los estudiantes marroquíes en el sistema educativo español". En: Moreno, A. (coord.). "Perspectivas recientes sobre el discurso". *Actas del XIX Congreso Anual de AESLA*. CD-Rom

<sup>16</sup> Los parámetros a partir de los cuales se definirá dicho mapa dependerán de la procedencia del inmigrante pero, de forma general, tendrán que ver con cuestiones geográficas, lingüísticas, sociales, educativas, de género, etnia, etc.

mo las posibles transferencias lingüísticas, fosilizaciones o desarrollo de la interlengua tienen que ver directamente con el mismo.

Junto a esto, y si bien es cierto que las actuaciones deberán ajustarse a la realidad de cada contexto, creemos que existen una serie de intervenciones generales que pueden contribuir a que los procesos de adquisición de la lengua sean lo más eficaces posibles, de las cuales, vamos a señalar aquellas que nos parecen más significativas.

Por un lado, la puesta en marcha de clases de apoyo en las que se implementarán programas específicos de inmersión lingüística, en consonancia con un currículum apropiado de español como segunda lengua, podría contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado inmigrante y al logro de su desenvolvimiento escolar de la manera más normalizada posible. En relación con esta cuestión, podemos referirnos a actuaciones específicas promovidas desde la Administración como, por ejemplo, el Programa de Escuelas de Bienvenida que la Comunidad de Madrid acaba de poner en marcha (enero de 2003). Como sabemos, las llamadas aulas de acogida habilitadas en algunos centros tienen como objetivo atender a alumnado con necesidad de aprendizaje del español y que presenten graves desfases curriculares. El programa supone la creación de estas aulas en una red de centros educativos, sostenidos con fondos públicos, dentro de los cuales se desarrollan propuestas de carácter pedagógico, integrador e intercultural. Si bien es cierto que iniciativas como ésta pueden contribuir a que la integración del alumnado extranjero en el sistema educativo se haga en las mejores condiciones, favoreciendo su éxito escolar, su adaptación cultural y el desarrollo de competencias comunicativas determinadas y habilidades sociales, hay que conseguir que las mismas sean realmente un espacio de aprendizaje inicial y no un mero depósito de alumnos y alumnas; es decir, que constituyan un puente real que facilite el desarrollo y la integración al nuevo contexto social y escolar de dichos estudiantes. Para ello, no sólo es imprescindible la participación de un profesorado con formación y actitud adecuada, sino que éste debe contar con la aportación de recursos específicos y con el apoyo de todo el centro<sup>17</sup>.

No obstante, y teniendo esto presente -y más allá de estereotipos y prejuicios sobre carencias o dificultades insalvables-, debemos indicar que las intervenciones

<sup>17</sup> En esta línea, podemos señalar actuaciones como el programa *Madrid: encrucijada de culturas*, de la Dirección General de Educación Educativa, dentro del cual la aportación de recursos y materiales específicos figura como uno de sus principales objetivos. Entre este material de apoyo cabe citar: *Una mano tomó la otra* y *Poemas para construir un mundo*, antologías de poemas comentados, acompañados por una serie de propuestas de intervención didáctica; dos programaciones de español como segunda lengua, para Primaria y Secundaria; el libro *La enseñanza del español como segunda lengua a través de Marinero en Tierra* o el CD-ROM *Madrid: encrucijada de culturas. Programa para el desarrollo de la interculturalidad en centros educativos*.

concretas que podemos poner en marcha tendrán que ver, de forma general, con dos posibles ámbitos de uso de la lengua de acogida:

a) Por un lado, nos encontramos con un alumnado que acaba de llegar a nuestras aulas y que presenta un nulo o mínimo conocimiento del idioma y que, incluso, algunas veces, está sin alfabetizar. Se tratará, en estos casos, de llevar a cabo actuaciones específicas tendentes a corregir posibles carencias relacionadas con unos procesos de comunicación y relación social que son inherentes a la situación vital que conlleva el hecho migratorio.

b) Por otro lado, dado que la lengua se establece como el elemento vehicular de los diferentes saberes en el ámbito escolar, habrá que establecer mecanismos mediante los cuales este alumnado, en consonancia con sus posibles retrasos curriculares y necesidades formativas, reciba una atención adecuada que posibilite una verdadera inclusión y progresión académica acorde con sus posibilidades, lo cual permita hacer de él un miembro más del centro.

En concordancia con estos espacios de actuación, los objetivos que deberán cubrirse con respecto a la enseñanza de la lengua de acogida tendrán que ver, por un lado, con elementos relacionados con las diferentes destrezas orales y escritas, la intervención en actos de comunicación próximos a las situaciones de la vida real o el uso de las estructuras gramaticales concordante con las necesidades de comunicación; y, por otro, con actuaciones relacionadas con la necesidad de implicar lo más plenamente posible al alumnado en los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje en los que participe.

A su vez, dada la importancia que posee el componente cultural en el aprendizaje de una lengua, y la confluencia e interacción de diversas culturas en las aulas, poner en marcha actuaciones que tengan en cuenta las posibles diferencias existentes entre las variadas culturas de origen y la de acogida se postula como una intervención inexcusable. No podemos obviar que cada cultura aporta unos valores, normas e incluso estilos de aprendizaje, realidad ésta que incidirá en la necesidad de poner en marcha programas o proyectos de carácter intercultural que, además de propiciar un ambiente de mayor respeto y tolerancia, favorecerá las actuaciones de inmersión lingüística que, de acuerdo con las peculiaridades de nuestro alumnado, llevemos a cabo.

Igualmente puede favorecer este proceso de adquisición lingüístico-cultural el establecimiento de determinados grupos de refuerzo extraescolar. La participación de estudiantes autóctonos o inmigrantes que posean un buen nivel lingüístico puede convertirse en un refuerzo de gran valor en dichos procesos, al tiempo que debería constituir una eficaz vía de integración de este alumnado en la escuela o instituto.



Por otra parte, la propia Dirección General de Promoción Educativa subvenciona la realización de programas extracurriculares para mantenimiento de los lengua y cultura de origen del alumnado.

Así mismo, no podemos olvidar que la adecuada interacción profesorado-alumnado dependerá, en gran medida, del método de trabajo empleado y de que dicho método sea consecuente con los conocimientos lingüísticos previos de los estudiantes y su grado de alfabetización.

Junto a estas intervenciones, directamente relacionadas con algunas de las variables de tipo cognoscitivo que inciden en la adquisición de una segunda lenguas, no podemos pasar por alto la importancia que en dicho proceso adquieren otros elementos complementarios a los procesos de adquisición lingüística y que, igualmente, deberán traer consigo una diversificación de las actividades que se llevan a cabo. Nos referimos fundamentalmente a aquellos relacionados con la motivación y la predisposición emocional. A este respecto, hemos de tener presente lo que señalaba Sartre, "la emoción no es un accidente, es un modo de existencia de la conciencia, una de las maneras que ésta tiene de comprender". Por ello, la relación emocional que el alumno o alumna mantenga con la lengua de acogida es fundamental para el desarrollo adecuado de los procesos de adquisición y aprendizaje de la misma. Aspectos como la autoestima, las relaciones familiares, el interés, la necesidad, el entorno escolar, sin duda, contribuyen a favorecer o entorpecer los procesos de enseñanza y aprendizaje lingüísticos. Como señala Isabel Galvín, "la diferencia provocada por la lengua materna, el sistema educativo de referencia, la procedencia cultural, la pertenencia étnica, el proyecto migratorio y el núcleo familiar son, entre otros, elementos que distancian a los menores inmigrantes de nuestro sistema escolar y dificultan su desenvolvimiento académico."<sup>18</sup>

En relación con esto, hay que tener presente que, dado el fuerte componente emocional que el factor cultural posee, la necesaria adquisición de la cultura de acogida nunca debe plantearse en contraposición con la cultura de origen, sustrato básico de la identidad personal, pues, si como indica Carlos Giménez Romero, "La convivencia es un arte que hay que aprender"<sup>19</sup>, la convivencia cultural ha de surgir siempre del diálogo, nunca de la reductora y empobrecedora imposición asimilacionista. Esto implica que, como docentes, hemos de ser capaces de establecer como parámetro de actuación la confluencia interactiva de dos elementos: el despliegue de una cierta competencia cognitiva que permita conocer al "otro" y el desarrollo de una competencia emocional que posibilite aceptarlo y ser solidario con él. La

<sup>18</sup> Isabel Galvín. *Art. cit.*, p. 72.

<sup>19</sup> Carlos Giménez Romero. "Convivencia intercultural y tolerancia". En *Madrid. la ciudad de todos*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid, 1999.



existencia de estas dos premisas posibilitará que ese necesario diálogo intercultural llegue a establecerse, más allá de posibles utopías, con visos de éxito, al propiciar vías para que la pluralidad cultural pueda asumirse desde la cooperación y el disfrute de lo que tiene de rico una interrelacionada diversidad cultural.

En consecuencia, parece obvio que tener en cuenta los rasgos culturales diferenciadores de los distintos grupos étnicos presentes en nuestros centros y su influencia, tanto en el aprendizaje como en el desarrollo socioafectivo de los alumnos inmigrantes, es básico para lograr su plena interacción escolar. Esto nos lleva a la superación de currículos excesivamente monoculturalistas y a la puesta en práctica de actuaciones metodológicas que habrán de partir de las necesidades lingüísticas y de aprendizaje de esas minorías lingüísticas, pero también de su realidad cultural y las actuaciones que de la misma puedan derivarse, tanto para adecuar como para hacer partícipes a los otros alumnos, a fin de establecer una base cultural amplia y compartida. No podemos olvidar tampoco que, desde el punto de vista lingüístico, esto posee una extraordinaria relevancia puesto que, de conformidad con lo que señala García Castaño, "Junto a la lengua caminará, a veces en paralelo, la presencia de lo que se ha dado en llamar "cultura de origen" de estos escolares adscritos, como sus padres y madres, a la inmigración"<sup>30</sup>, de hecho, como apunta Beatriz Díaz, "Las lenguas transmiten muchos sobreentendidos culturales. Surgirán conceptos que no existen en el universo de la otra persona; surgirán valores con distinto peso en cada cultura; y se pueden dar por sentado cuestiones que el otro o la otra desconocen."<sup>31</sup> El acceso a la cultura de acogida se convierte, pues, en algo fundamental en tanto el conocimiento, conducta, costumbres, creencias, sentimientos, etc., estarán en la base de una convivencia rica y plena.

Así las cosas, no podemos pasar por alto que estamos tratando con un colectivo que, más allá de preconceptos o prejuicios distorsionadores, presenta unas peculiaridades socioculturales muy marcadas y enormemente condicionantes que contaminarán cualquier actuación que queramos poner en marcha. Contemplar esta realidad, permitirá al profesor tomar conciencia de las necesidades reales de su alumnado y plantear, en concordancia con ellas, la creación de un clima que favorezca las intervenciones del mismo, para que el aula se convierta en un espacio en el que la retroalimentación de estímulos y refuerzos positivos sea una constante. Promover las actitudes colaborativas entre iguales y consolidar conductas de cooperación, constituirá igualmente un objetivo irrenunciable, si queremos hacer del aula un entorno en el que los alumnos y alumnas puedan expresarse sin temor y en el que la interacción entre autóctonos e inmigrantes resulte una realidad enriquecedora para todos.

<sup>30</sup> Javier García Castaño. "La escolarización de niños y niñas inmigrantes en el sistema educativo español". Madrid: CIDE, 1995.

<sup>31</sup> Beatriz Díaz. "Uso de las lenguas por los inmigrantes". En: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 30, abril 2002, p. 90-91.

En esta misma línea -nos referimos a la aceptación de la lengua como realidad cultural- promover actuaciones que propicien un acercamiento entre la cultura autóctona y las diversas culturas que traen los inmigrantes, ha de ser una práctica habitual. Esto no supone necesariamente la pérdida de los rasgos culturales diferenciadores de los distintos grupos étnicos<sup>22</sup> presentes en nuestros centros, sino tener en cuenta la importancia que el componente cultural tiene en la enseñanza de cualquier segunda lengua y, en consecuencia con ello, lograr que los aprendices de español comprendan y asuman la cultura de la comunidad que los acoge.

Esto implica, más allá de tópicos culturalistas, aceptar, por un lado, el enriquecimiento que las diferencias culturales pueden aportar a la sociedad que las acoge; y, por otro, que a la panoplia de dificultades derivadas del casi inevitable choque cultural -aquellos que acogen a los inmigrantes visten de otra forma, tienen otras costumbres, religión, etc.-, se han de añadir las dificultades derivadas de los "conflictos comunicativos" que pueden (y de hecho así suele suceder) surgir como consecuencia de la falta de equivalencias entre reglas de interacción verbal de carácter cultural. Pensemos, por ejemplo, que fórmulas empleadas para determinados actos de habla pueden presentar grandes diferencias entre la lengua de acogida y la lengua materna, entre otras cosas, porque determinadas fórmulas que existen en una de las lenguas no existen en la otra o porque las reglas de cortesía exigen ciertos convencionalismos lingüísticos.

Se trata, por tanto, de tener presente que el desarrollo de la competencia comunicativa conlleva intervenciones que van más allá del ámbito estrictamente verbal, para incluir también aspectos de tipo cultural, relativos a las identidades históricas, religiosas, sexuales, gastronómicas, sociales, etc. en liza y que enseñar una lengua sólo será posible si todo esto se tiene en cuenta. Con respecto a esta cuestión se han establecido distintos enfoques<sup>23</sup>:

- *Tradicional*: la lengua se considera independiente de la cultura; la cultura se define desde una perspectiva elitista (y así comprendería el arte, la filosofía, la ciencia, etc.). La lengua es sólo una herramienta de transmisión.
- *Comunicativo*: el aprendizaje de la lengua incluye adquisiciones culturales básicas, no sólo como productos finales sino también como hábitos sociales, formas de conversación, concepciones de vida. El código ético es parte del aprendizaje comunicativo.

<sup>22</sup> Muchas veces se pretende lograr la integración en la escuela a costa de la propia identidad cultural, la cual, sin embargo, sigue presente en la familia, lo que supone, entre otras cosas, que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua puedan incidir una serie de dificultades que se escapan a lo meramente lingüístico, pero que afectan a su desarrollo, por lo que no deben ignorarse.

<sup>23</sup> Cfr. M<sup>o</sup> Victoria Reyzábal. "La enseñanza y el aprendizaje de español como segunda lengua". En *Notas*, n<sup>o</sup> 9, junio 2001, p. 25.

- *Intercultural*: la lengua es parte de la cultura como otras manifestaciones; por lo tanto, se enseña cultura, pero se trata de un enfoque que requiere conocer las características de todos los integrantes del grupo. Para la programación se toman como base los referentes culturales de los estudiantes
- *Crítico*: la lengua se concibe como instrumento de integración, pero también como elemento de pérdida de identidad del otro; resulta una herramienta imprescindible tanto para la autonomía en el nuevo medio como para el dominio y la sumisión. La lengua se concibe como un instrumento de enorme potencia transformadora.

Obviamente, asumir uno u otro enfoque determinará (de igual modo a como lo hará optar por una teoría lingüística o un método concreto<sup>24</sup>) los procesos docentes emprendidos; sin embargo, la incidencia de cada uno de ellos en la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua excede los límites de este trabajo; creemos, no obstante que, de forma general, y teniendo presente que las actuaciones habrán de ajustarse a las distintas realidades lingüísticas y culturales que se detecten en cada caso, podemos establecer algunos principios metodológicos aplicables a cualquiera de las situaciones con las que quizá nos encontremos en las aulas:

- 1.- Plantear siempre secuencias de aprendizaje que tengan en cuenta las realidades inmediatas del alumnado destinatario y las necesidades específicas que esa realidad genera.
- 2.- Propiciar, en la medida de lo posible, que el alumnado se erija en protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Facilitar también las interacciones en el aula orientando adecuadamente los procesos de autonomía y de autorregulación.
- 3.- Contar, desde el primer momento, con una programación específica de español para inmigrantes que permitirá al profesorado disponer de una herramienta básica y una línea de trabajo, sobre la que poder llevar a cabo las adaptaciones pertinentes en cada contexto y situación.
- 4.- Seleccionar adecuadamente el material didáctico, ya que desempeña una función de primer orden en este tipo de actuaciones docentes. En este sentido, contar con criterios de evaluación claramente definidos y contrastados constituye una herramienta básica en cualquier intervención.
- 5.- Partir de que nuestro programa de actuación o el itinerario formativo que planteamos dependerá no sólo de la edad<sup>25</sup>, y el nivel educativo o la procedencia del

<sup>24</sup> Desde el denominado método tradicional donde se establecía como eje de la intervención didáctica el uso de un diálogo tipo y el posterior desarrollo gramatical de algunas de las estructuras en él aparecidas, pasando por el modelo estructural en el que las aportaciones de los medios audiovisuales adquieren un papel relevante, hasta llegar a los enfoques comunicativos o nocio-funcionales, en los que la unidad de trabajo se organiza alrededor de centros de interés, considerados significativos para el alumnado, adecuando el estudio del léxico y la gramática al uso inmediato de la lengua.

<sup>25</sup> Es evidente que los procesos de adquisición lingüística variarán según la edad. Pensemos que mientras un alumno inmigrante integrado en la etapa de Educación Infantil o en los ciclos iniciales de Primaria realiza un proceso de adquisición lingüística similar al de una primera lengua, en etapas posteriores, se planteará la exigencia de actuaciones diferentes, las cuales deberán modificarse en consonancia con la edad y desarrollo personal del alumnado.

alumnado, sino también del *mapa lingüístico* de cada uno de ellos, factor éste de gran importancia a la hora de lograr una actuación eficaz.

Por último, nos gustaría señalar que, sin soslayar las evidentes dificultades que le son inherentes, un aula plural es un campo de actuación lleno de potencialidades, siempre y cuando seamos capaces de modificar la habitual percepción catastrofista que algunos sectores tienen de la misma y de asumir ante la diversidad de dicha realidad una serie de planteamientos que, de forma general, tendrían que ver con los siguientes presupuestos:

- La atención a la diversidad, más allá de las dificultades inherentes a la variedad sobre la que se sustenta, posee las ventajas educativas que brindan los contextos heterogéneos.
- La propia diversidad escolar no es sino un reflejo de la sociedad plural en la que están enmarcados nuestros centros docentes. El microcosmos escolar posibilita así la adquisición de destrezas y valores necesarios para la convivencia en la sociedad plural.
- Las interacciones que se producen entre el alumnado (con diferencias intelectuales, sociales, culturales o lingüísticas) favorecen la confrontación y desarrollo de diferentes capacidades y habilidades cognoscitivas y sociales irrenunciables.
- La integración en el centro educativo de diferentes realidades personales (y su aceptación activa por parte de todos) allana el camino de la inclusión social y atenúa las posibles tendencias a la creación de sociedades fragmentadas y segregadoras.
- La diversidad escolar potencia la labor del profesorado como mediador y organizador, frente a posturas docentes excesivamente dirigistas.
- La pluralidad de bagajes lingüísticos y culturales, a pesar de sus dificultades iniciales, puede ser asumida como una oportunidad de enriquecimiento personal de considerable valor.

Para terminar, querríamos señalar dos intervenciones que, desarrolladas a lo largo del curso 2002/2003, tienen que ver con distintos aspectos de la temática aquí abordada:

Por una lado, mediante las Instrucciones de 18 de diciembre de 2002, del Viceconsejero de Educación de la Comunidad de Madrid, se establece el programa "ESCUELAS DE BIENVENIDA". Este programa lleva implícita la creación, en centros sostenidos con fondos públicos, de las aulas de enlace, en las que se desarrollarán propuestas de carácter pedagógico, integrador e intercultural destinadas a atender al alumnado que necesite aprender español y/o que presente graves desfases curriculares y se incorpore al centro educativo a partir del mes de enero de cada curso escolar. La iniciativa tiene como objetivo la incorporación del alumnado extran-

jero al sistema educativo en las mejores condiciones, con la finalidad de asegurar su éxito escolar, su adaptación social, así como el desarrollo de determinadas habilidades sociales.

Por otro, reseñamos la puesta en marcha del PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA INTERCULTURALIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS mediante el cual la Dirección General de Promoción Educativa quiere promover un conjunto de actuaciones cuya finalidad será la de estimular la búsqueda y desarrollo de estrategias metodológicas con las que abordar, de forma eficaz, la interculturalidad en los centros educativos. En concordancia con ello, el programa aspira a alcanzar los siguientes objetivos:

- Impulsar actuaciones en los centros educativos que, partiendo de la idea de Madrid como crisol de culturas, contribuyan a desarrollar en el alumnado actitudes y valores que favorezcan la solidaridad y la tolerancia y, por lo tanto, a promover formas no violentas de afrontar los conflictos así como a propiciar la aceptación de la diversidad, el espíritu de cooperación, la puesta en práctica de la no-discriminación, la vivencia de los Derechos Humanos y el compromiso activo con los mismos.
- Estimular en estos mismos centros la realización de procesos educativos de tipo cultural y lúdico y crear espacios cuyo objetivo sea fomentar procesos de reflexión y debate sobre los ámbitos que definen la interculturalidad.
- Asesorar al profesorado tanto en cuestiones teóricas como en la obtención y selección de recursos.
- Conseguir la creación de redes intercentros que posibiliten el intercambio fluido de experiencias y materiales sobre esta temática.
- Fomentar la lectura crítica entre los escolares, contribuir a la mejora de su expresión oral y escrita y potenciar su creatividad comunicativa en general.

De las diferentes iniciativas que se plantean dentro del programa, podemos destacar:

- Un certamen que, bajo la denominación: "Madrid: encrucijada de culturas", pretende promover actuaciones que permitan el desarrollo de la interculturalidad en los centros educativos. El certamen presenta dos categorías:
  - Categoría A:* destinada a impulsar el desarrollo de proyectos didácticos interculturales en los centros docentes.
  - Categoría B:* destinada a fomentar la lectura y a promover la mejora de la comprensión y expresión lingüística y literaria entre el alumnado, a través del tratamiento de la temática intercultural.

La elaboración y entrega de material de apoyo:



- Una antología de textos poéticos para Educación Infantil y Primaria que incluye orientaciones para su uso didáctico.
- Una antología de textos poéticos para Educación Secundaria y de Personas Adultas que incluye comentarios y orientaciones para su uso didáctico.
- Un CD-ROM con los siguientes contenidos:
  - Una propuesta para integrar la perspectiva intercultural en cada una de las decisiones del Proyecto Educativo y Curricular.
  - Una selección de proyectos, comunicaciones y experiencias, tanto de Primaria y Secundaria como de Educación de Personas Adultas, que pueden servir como ejemplo o guía de trabajo.
- Una propuesta de programación de Español como Segunda Lengua para Educación Primaria.
- El libro *La educación intercultural. Un reto en el presente de Europa*.
- El libro *Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos. Perspectivas teóricas y metodológicas*.
- El libro *La enseñanza del español a través de Marinero en Tierra*, de Rafael Alberti.

A lo largo del año, se mantendrá abierto un portal de Internet ([www.madrid.org/web/dgpe/promocion/index.html](http://www.madrid.org/web/dgpe/promocion/index.html)) en el que se ofrecerá:

- Bibliografía de apoyo actualizada periódicamente.
- Propuestas didácticas para el desarrollo de la interculturalidad y el español como segunda lengua a partir textos literarios, películas, canciones, etc.
- Un foro de intercambio para los centros.





# ***LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE EN EDAD ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID***

*Carlos de Guzmán Mataix*

*Asesor Técnico Docente*

*Dirección General de Promoción Educativa*

## **Introducción**

El interés del título de esta ponencia, presentada en el II Congreso de Educación Especial y de Atención a la Diversidad, viene justificado por el hecho de que el número de alumnos inmigrantes escolarizados en la Comunidad de Madrid se incrementa constantemente, con un aumento anual que ronda el 40%.

Por otra parte, conviene definir, en primer lugar, qué entendemos por dificultades de aprendizaje, qué alumnos inmigrantes son los que realmente presentan dificultades de aprendizaje, cuáles son dichas dificultades, y qué medidas existen desde la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid para dar respuesta educativa a este alumnado.

En este sentido, la presente ponencia queda dividida en cuatro grandes apartados:

- I.- Qué entendemos por necesidades de compensación educativa.
- II.- Qué alumnado inmigrante presenta necesidades de compensación educativa.
- III.- Qué necesidades de compensación educativa presentan.
- IV.- Qué medidas están establecidas en el marco de nuestro sistema educativo para dar la respuesta educativa más idónea.

## **1. Qué entendemos por necesidades de compensación educativa**

### **1.1. EL CAMBIO CONCEPTUAL**

El cambio conceptual de "deficiencia" o "dificultad" por "necesidades educativas" no supone un cambio meramente de palabras sino que supone, en gran medida, una transformación en la forma de entender la educación. Partimos de la base de que todo el alumnado tiene necesidades educativas. Pero podemos decir que un alumno presenta mayores necesidades educativas cuando tiene unas dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder al currículo común a su edad y, por tanto, necesita unos apoyos complementarios.

Así, el cambio conceptual que se ha producido, permite traducir el "déficit" en "necesidades educativas" como respuesta a: ¿qué necesita aprender, cómo, en qué momento y con qué recursos?, ¿qué se debe evaluar y en qué momento?

### **1.2. CARÁCTER INTERACTIVO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS**

El carácter interactivo de las necesidades educativas viene definido por la relación existente entre las dificultades propias del alumno y los recursos del entorno contextual en donde vive y está escolarizado.

Así, la interacción entre las dificultades de un alumno y el entorno escolar puede producir un balance positivo o negativo, en función de cómo el alumno compensa, por ejemplo, una capacidad limitada con un alto grado de motivación por la tarea. Cuanto más positivo es este balance, tanto más contribuirán al rendimiento final los factores "inherentes" al alumno.

Por otra parte, la interacción entre los recursos educativos y las dificultades del entorno -tales como buenos métodos de enseñanza o un entorno pobre- también puede producir un balance positivo o negativo. De esto se deduce también que pueden quedar compensadas las dificultades de un alumno con unos buenos recursos del entorno como pueden ser, por ejemplo, unas buenas estrategias de enseñanza que compensen el entorno social pobre en el que pueda vivir.

Este origen interactivo permite afirmar que un alumno tiene necesidades educativas cuando presenta dificultades de aprendizaje, no ya por causas internas a él, sino por una respuesta educativa desajustada, una historia escolar deficitaria o por un cambio radical de su entorno social -como es el caso del alumnado inmigrante- que

hace que para compensar dichas dificultades sea necesario realizar adaptaciones de acceso al currículo, hacer adaptaciones en los elementos del currículo, tener en cuenta aspectos de la psicología diferencial, utilizar recursos personales suplementarios, ...

Así, la escuela tiene el compromiso de buscar la respuesta que pueda paliar o compensar, en lo posible, las dificultades del alumnado. El Proyecto Educativo de Centro debe dar respuesta a la "diversidad" desde un punto de vista "intercultural". De esta manera, un centro ordinario que disponga de un Proyecto Educativo abierto a la diversidad, puede ser perfectamente un buen centro en donde se integre alumnado inmigrante. Un centro con un Proyecto Educativo que no atienda a la diversidad hará que las necesidades de compensación educativa de parte del alumnado, entre ellos el alumnado inmigrante, se agudicen o multipliquen.

### 1.3. CONTINUO DE NECESIDADES EDUCATIVAS

Podemos hablar de un continuo de necesidades educativas, de tal forma que dentro del alumnado, en un grupo clase, podemos encontrar necesidades educativas comunes, necesidades educativas especiales y necesidades de compensación educativa.

Para entender mejor el concepto de necesidades educativas, es necesario que forme parte del concepto de diversidad. Si existen alumnos diferentes, diferente es la respuesta educativa que hay que darles. Así, la respuesta a la diversidad dentro de nuestro sistema educativo estaría conformada por medidas ordinarias (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Programación General Anual, Optatividad) y por medidas extraordinarias (Diversificación Curricular, Adaptaciones Curriculares, Compensación Educativa).

Tanto el Proyecto Educativo de Centro como el Proyecto Curricular (Organización, Metodología, Objetivos, Evaluación, ...) deben dar respuesta a la diversidad desde un punto de vista "intercultural". Es necesario no quedarse con la idea de que las diferentes culturas incorporadas a nuestro sistema educativo traten sólo de temas como la música popular, gastronomía, arte, ... sino que una concepción intercultural debe incorporar temas tales como la forma de pensar, la solución de problemas, los hábitos de autonomía, los ritmos de aprendizajes, el concepto de justicia, el concepto de cooperación, el concepto de amistad, ...

La Programación General Anual debe adecuar el Proyecto Curricular a la realidad que cada curso escolar se da en los diferentes grupos-clase, con la consiguiente incorporación de alumnado inmigrante.

En cuanto a la Optatividad, podemos decir que los intereses de los alumnos, su motivación e incluso sus aptitudes se diferencian progresivamente a lo largo de su escolaridad. Esta optatividad se reconoce en la Educación Secundaria a través de la posibilidad de elección de diferentes áreas.

En cuanto a la Diversificación Curricular dirigida a aquellos alumnos que necesitan grandes cambios en su currículo para poder superar la Educación Secundaria Obligatoria, la normativa legal también recoge esta posibilidad.

Respecto a las necesarias Adaptaciones Curriculares, también son recogidas en la legislación.

Y en cuanto a la Compensación Educativa, se recoge en la legislación como medida extraordinaria de atención a la diversidad. Es en esta última donde podemos incluir al alumnado inmigrante con dificultades de aprendizaje o, mejor dicho, con necesidades de compensación educativa.

Por eso, a partir de ahora haremos referencia a los alumnos inmigrantes con necesidades de compensación educativa.

## **2. Qué alumnado inmigrante presenta necesidades de compensación educativa**

Entendemos que no todos los alumnos inmigrantes tienen dificultades de aprendizaje. Antes hemos indicado que vamos a referirnos al alumnado inmigrante con necesidades de compensación educativa. En el presente curso escolar, de los 49.657 alumnos inmigrantes escolarizados en la Comunidad de Madrid, 14.430 presentan necesidades de compensación educativa.

Si realizamos un estudio comparativo de la legislación que se ha venido desarrollando en estos últimos años, veremos cómo se define qué alumnado es el que tiene necesidades de compensación educativa y, por tanto, delimitaremos qué alumnado inmigrante se encuentra en esta situación.

En el *REAL DECRETO 299/1996, de 28 de febrero de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación* (B.O.E. de 12 de marzo), en su Artículo 3, referido a los Destinatarios se señala que las acciones de compensación educativa contempladas en el presente Real Decreto se dirigen con carácter general a las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentre en situaciones desfavorables, específicamente al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas y, con carácter prioritario, a la atención de:

a) El alumnado que por factores territoriales o por sus condiciones sociales se encuentra en situación de desventaja respecto al acceso, permanencia o promoción en el sistema educativo.

b) El alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales, en situaciones sociales desventaja, con dificultades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

c) El alumnado que, por razones personales, familias, no pueden seguir un proceso normalizado de escolarización, cuando de esa situación puedan derivarse dificultades para su permanencia y promoción en el sistema educativo.

En la ORDEN de 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos (B.O.E. de 28 de julio), en su CAPÍTULO I. Segundo, referido a los Destinatarios, se señala que las actuaciones de compensación educativa se desarrollarán en los centros que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa, considerando como tal, aquel que por su pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa, o a otros colectivos socialmente desfavorecidos, presente desfase escolar significativo, con dos a más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en el que efectivamente está escolarizado, así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de incorporación tardía al sistema educativo, de escolarización irregular, y, en el caso de alumnado inmigrante y refugiado, del desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza.

Así mismo, en la ORDEN 2316/1999, de 15 de octubre, del Consejero de Educación, por la que se regula el funcionamiento de las actuaciones de compensación educativa en la Comunidad de Madrid (B.O.C.M. de 25 de octubre), se señala que estas actuaciones se desarrollarán conforme al REAL DECRETO 299/1996, de 28 de febrero.

En la RESOLUCIÓN de 4 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa por la que se dictan Instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos (B.O.C.M. de 12 de septiembre), en la instrucción Tercera punto 1, se dice que de acuerdo con la normativa vigente, se considerará alumnado con necesidades de compensación educativa aquel que presente dos o más años de desfase entre su nivel de competencia curricular y el del curso en que se encuentre efectivamente escolarizado, si ello es debido a su pertenencia a una minoría étnica o cultural en situación de desventaja social o a otros grupos socialmente desfavorecidos. En el caso del alumnado inmi-



grante o refugiado, se podrá tener en consideración, asimismo, el desconocimiento de la lengua castellana. Por otra parte, en la instrucción Tercera punto 2, se especifica que ninguna circunstancia será determinante para su inclusión en el programa de Educación compensatoria que un alumno/a acumule retraso escolar, manifieste dificultades de convivencia o problemas de conducta en el ámbito escolar, si estos factores no van unidos a las características descritas en el apartado 1. De la presente instrucción.

### **3. Qué necesidades de compensación educativa presentan**

Partimos del hecho de que nos referimos al alumnado inmigrante con necesidades de compensación educativa.

Para el conjunto de la sociedad hoy en día se tiene claro que ciertas condiciones de vida y de escolarización suponen cierta limitación para el desarrollo de las personas. En el campo educativo, la normalización de los servicios se traduce en el principio de integración escolar. Se trata de que la escuela atienda a todos los alumnos garantizando el derecho a la educación que todo ciudadano tiene en el entorno menos restrictivo posible. De ahí, la escolarización en centros ordinarios para la atención a los alumnos con necesidades de compensación educativa.

Al referirse a que un alumno tiene necesidades de compensación educativa para lograr los fines de la educación, se quiere decir que necesita disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. La respuesta educativa se considera como un "continuo" de actuaciones, tanto de medidas ordinarias como extraordinarias de atención a la diversidad. Las necesidades educativas de un alumno han de identificarse en relación al contexto escolar y sólo a partir de éste es posible diseñar la respuesta que debe formularse con la máxima proximidad a la situación individual de aprendizaje, en interacción con un determinado contexto escolar (profesores, compañeros, estructura y organización).

De esta manera se hace una visión de la escuela atenta a la función social y educativa de favorecer el desarrollo integral de todo el alumnado, sean cuales sean sus características individuales y las del entorno, a través de la respuesta a la diversidad presente en todo grupo humano.

Uno de los problemas fundamentales es el de la identificación de las necesidades educativas de los alumnos, que es el punto de arranque de la actuación educativa del currículo escolar y, por consiguiente, del modelo de escolarización de un alumno con necesidades de compensación educativa en un centro escolar cuyo Proyecto Educativo asume la "diversidad".

Hoy sigue siendo habitual que en el proceso de identificación de las necesidades educativas, se haga hincapié en el aprendizaje del alumno, olvidándose del modelo de enseñanza que un determinado centro pueda tener.

La atención a los alumnos con necesidades de compensación educativa debe de ser contemplada en todas las etapas educativas. El punto de partida de los alumnos con necesidades de compensación educativa sería la Atención Temprana y la Educación Infantil en coordinación con las familias, si bien en esta etapa evolutiva no podemos hablar de desfase curricular.

Durante los años de escolaridad obligatoria (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria), todo el alumnado debe tener las mismas oportunidades para el desarrollo y el logro de los fines generales de la educación que existen para sus compañeros. La clave de esta igualdad de oportunidades estriba en la existencia de un currículo oficial para las diferentes etapas educativas y en la provisión de ayudas y servicios necesarios.

Por tanto habrá que tener en cuenta las diferentes etapas escolares obligatorias, a la hora de realizar un análisis de las necesidades de compensación educativa del alumnado inmigrante.

La valoración psicopedagógica llevada a cabo tanto por los Equipos de Orientación Escolar y Psicopedagógica como por los Departamentos de Orientación en colaboración con el profesorado y la familia, constituye la referencia para la toma de decisiones en materia curricular que tiene como referencia al currículo ordinario y que se reflejará tanto en las medidas ordinarias como en las medidas extraordinarias de atención a la diversidad.

Los apoyos que reciba el alumnado deben plantearse desde la perspectiva del proyecto global del centro, y deben estar implicados en el normal funcionamiento del centro.

El sistema educativo debe contemplar la atención de los alumnos con necesidades de compensación educativa en todos los centros, asegurando la atención a la diversidad, a través de medidas ordinarias y extraordinarias con una función optimizadora del desarrollo, evitando que las menores expectativas representen un lastre o una limitación a dicho desarrollo.

A continuación, señalaremos los aspectos más importantes de las necesidades educativas en cada una de las etapas educativas.

## La Educación Infantil

El actual Sistema Educativo recoge claramente la importancia de la Educación Infantil, cuyo objetivo primordial es el de favorecer la estimulación y el desarrollo de las capacidades del niño, tanto físicas, como afectivas, intelectuales y sociales. La educación de los alumnos con necesidades de compensación educativa, en esta etapa educativa, debe ser el medio que permitiera su desarrollo e interacción con otros, en un contexto lo más normalizador posible, para contribuir a compensar dificultades. Se trata de tomar como referentes los objetivos de esta etapa y atender las necesidades más específicas de los alumnos.

Las necesidades educativas se presentan asociadas a condiciones personales particulares fruto de la interacción entre el individuo y su entorno social y físico. No se deben considerar las condiciones particulares de los alumnos aisladamente, sino que debemos tener en cuenta las interacciones del alumno con su entorno social y físico a través de las condiciones y oportunidades que se le brinden.

La Educación Infantil adquiere un marcado carácter preventivo y compensador de las condiciones en las que se ha desarrollado.

El carácter preventivo de la Educación Infantil se manifiesta en dos sentidos:

a).- Evitando que se generen tempranamente dificultades de aprendizaje en los alumnos, sobre todo en aquellos con determinadas condiciones de riesgo de carácter personal, familiar o social.

b).- Proporcionando la atención necesaria a aquellos alumnos que ya presentan problemas y trastornos en el desarrollo, para que estos no se intensifiquen, en particular a aquellos alumnos inmigrantes con necesidades de compensación educativa.

La detección de posibles trastornos ha de ser fruto de un proceso de observación prolongado en el que tomen parte distintos profesionales y en situaciones diversas.

Es aconsejable no precipitarse ni alarmarse en el momento de sacar conclusiones de las observaciones realizadas; cada niño puede seguir un ritmo distinto de desarrollo.

Conviene diferenciar entre problemas de adaptación al centro o a las personas, o bien una reacción puntual a una determinada situación familiar que haya podido repercutir en el estado emocional del niño.

La detección de un posible problema no puede llevar jamás a "etiquetar" al alumno o condicionar la percepción que de él tiene el educador, rebajando el nivel de ex-

pectativas. La detección debe conducir a la valoración psicopedagógica o a una exploración más precisa por parte de los profesionales pertinentes.

En relación con la percepción e interacción con la personas y con el entorno físico se puede hablar de las dificultades que algunos alumnos tienen en esta etapa para la interacción con objetos o personas, de la hiperactividad, falta de atención, ...

Se puede hacer una planificación rigurosa de las actividades y en general de las acciones educativas. Esta planificación debe abarcar al menos:

- Las interacciones alumno/ambiente.
- Las interacciones alumno/educador y alumno/alumno.
- La calidad afectiva de las relaciones y el ambiente del aula.
- La adquisición del lenguaje y los procesos comunicativos.
- Los materiales, objetos, espacios y tiempos.
- Las rutinas escolares.

En relación con el desarrollo emocional y socioafectivo, consideramos los comportamientos y sentimientos de aislamiento, temor o miedo a situaciones completamente nuevas, e incluso, en algunos casos, problemas de conducta ante los que los educadores se sientan frecuentemente desorientados. Muchos de estos problemas están relacionados con las condiciones claramente desfavorables presentes en la vida familiar. De ahí el carácter compensatorio de la Educación Infantil.

Se trata de crear "ambientes" que aporten seguridad al niño, donde éste encuentre normas claras, límites precisos para su conducta y la contextualización de las actividades por parte de los educadores. También habrá que conseguir un "clima" escolar donde el alumno pueda explorar sus posibilidades y desarrollar su autonomía personal al tiempo que se siente querido, apoyado y alentado por un educador que le ayude a dar lo mejor de sí.

Hay que considerar que el ambiente que se instale en el aula y en último término la calidad de las relaciones afectivas que el adulto establece con los niños, puede ser tanto un aliciente para el desarrollo armónico de los niños como una fuente de dificultades.

Se debe procurar que la autoestima del niño sea positiva. Se trata de que el profesor tenga expectativas positivas del alumnado con necesidades de compensación educativa y no minusvalore la capacidad de aprender. Los educadores deben esforzarse en preparar situaciones y actividades que permitan al niño progresivamente tomar conciencia de que sus esfuerzos son útiles y valiosos para conseguir determinados objetivos y, por lo tanto, una fuente de satisfacción.

Respecto a la adquisición y desarrollo del lenguaje y de la comunicación, la función del lenguaje supera la mera posibilidad de comunicación social y progresivamente se constituye en el instrumento que permite a los niños hacer referencia a los objetos, solucionar pequeños problemas, ... que les sirve para regular y planificar su propio comportamiento. En el caso del alumnado inmigrante cuya lengua materna no sea el "español", es una dificultad añadida, si bien está demostrado que, en esta etapa educativa, no se plantea como "problema" ya que la adquisición del español se hace rápidamente.

Tan complejas y fundamentales funciones hacen del lenguaje un elemento central en el lento proceso de construcción de la propia identidad.

En torno a la adquisición y desarrollo del lenguaje surgen necesidades de muy distinta índole.

Las más frecuentes y que pueden aparecer transitoriamente en muchos niños, no solamente en el alumnado con necesidades de compensación educativa, están relacionadas respecto a la edad habitual de aparición de determinadas funciones así como la "pobreza" en la calidad del lenguaje.

En el contexto de los intercambios sociales con otros niños es donde cada uno descubre la existencia y peculiaridades de los demás, al tiempo que afina el conocimiento de sí mismo. Por eso es necesario que el alumnado inmigrante realice estos intercambios.

A través de estos contactos el niño aprende desde controlar sus reacciones, sean del signo que sean, a tener una imagen realista de sí mismo. Contribuyen igualmente al proceso de identificación sexual y afianzan además los sentimientos básicos hacia los demás (amistad, cooperación, celos, rivalidad, ...) y hacia sí mismo (confianza, autoestima, ...).

Se plantea la necesidad de estructurar los ambientes y planificar las actividades para los alumnos, como pueda ser el alumnado inmigrante con necesidades de compensación educativa, que tienen serias dificultades para interactuar física y/o socialmente con sus compañeros.

## **La Educación Primaria**

La Educación Primaria tiene tres finalidades:

- La "socialización".

- La "autonomía de acción en el medio".
- La "adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos".

Los alumnos inmigrantes con necesidades de compensación educativa deben progresar, como todos los alumnos, en el logro de estas tres finalidades, a la par y de forma que exista una interconexión entre ellas.

Esta concepción de la educación permite resolver un conflicto conceptual que puede darse. Unas veces, las bajas expectativas que se tienen de estos alumnos, provoca una determinada actitud en el profesorado: hace primar la "socialización" respecto a las demás áreas. Otras veces, ocurre aparentemente lo contrario: el profesorado cree que no es su tarea establecer currículos sobre aprendizajes elementales de hábitos de autonomía personal, ... y prima el aprendizaje de las técnicas instrumentales básicas, por ejemplo, olvidándose del currículo de "socialización".

En cuanto a los aprendizajes técnicos básicos, por lo que se refiere al Lenguaje Oral, la regla de oro es: "Lo importantes es comunicarse". Cabe señalar en este sentido que existe mayor dificultad, en esta Etapa Educativa, en el aprendizaje del español para aquellos alumnos inmigrantes que tienen como lengua materna otra distinta, para lo cual se hace más necesario un programa de inmersión lingüística, siendo más difícil este aprendizaje a medida que el alumno va siendo mayor.

Los objetivos generales de la Educación Primaria respecto al "conocimiento del medio" se definen en cuatro ámbitos:

Aquellos alumnos inmigrantes que llegan por vez primera a un país nuevo, a un barrio nuevo, ... presentan problemas en cuanto al desarrollo de la autonomía personal (capacidad de orientarse en el espacio y en el tiempo, así como en los servicios de la comunidad, ...), se hace más problemático en aquel alumnado que llega, de repente, a un medio completamente nuevo.

La falta de una propuesta curricular intercultural hace que su identificación con los grupos sociales de pertenencia y de referencia se haga complicada.

La adquisición y puesta en práctica autónoma de los hábitos elementales de higiene, de alimentación y de cuidado corporal también se hace problemática cuando hablamos de alumnado de otras culturas.

Se da la ausencia de determinados hábitos personales relacionados con el orden, la distribución del tiempo, el cuidado de los objetos, la relación con las demás personas, ...



Otra regla de oro que debemos tener para la elaboración de currículos interculturales es la de que todas las actividades permiten un abanico de posibilidades y tareas, y siempre hay aspectos ajustados a las capacidades y destrezas de cada alumno. Habrá que dar mayor número de consignas, permitir más tiempo,...

## **Educación Secundaria**

Respecto a las anteriores etapas, las necesidades de compensación educativas de los alumnos inmigrantes entrañan nuevas dimensiones.

En esta etapa, podemos realizar dos grandes grupos de necesidades de compensación educativa. Por una parte aquellas necesidades educativas fundamentalmente asociadas a determinadas condiciones de la historia escolar y familiar de los alumnos. Por otra, aquellas necesidades educativas vinculadas tanto a retrasos y problemas en el desarrollo como a dificultades de aprendizaje que si bien en etapas anteriores podrán haber sido calificadas como transitorias, revisten ahora un carácter más permanente.

La respuesta educativa a estas necesidades se debe realizar en el entorno menos restrictivo para la educación de cada uno de los alumnos; es decir, siempre que sea posible utilizando medidas ordinarias de atención a la diversidad y, cuando sea necesario, utilizar medidas extraordinarias de atención a la diversidad.

Se trata de que la respuesta a la diversidad pase por una manera de concepción del grupo-clase en la que el profesor no plantee la situación de enseñanza-aprendizaje como una oferta general a la que los alumnos tendrían acceso individualmente de forma distinta, sino que concibe al grupo-clase de forma que compromete su estructura, su organización, su metodología, ... para dar respuesta a la diversidad.

En relación al desarrollo personal y social en esta etapa los cambios en los alumnos (a nivel fisiológico, emocional, sexual, ...) son muy significativos, y claramente van a necesitar de ayudas de carácter personal y pedagógico.

En esta etapa, el proceso de construcción de la propia identidad descansa en gran medida sobre la comparación que el alumno hace de sí mismo con relación a los demás y a determinados cánones dominantes, así como también en la valoración social de todos estos elementos. En el caso del alumnado inmigrante, sobre todo en aquellos casos en que tengan una cultura muy distinta a la nuestra, habrá que tener en cuenta aspectos tales como la cultura de origen, la psicología diferencial desde el punto de vista intercultural, ... La metodología a emplear debe rechazar el estable-

cimiento de "comparaciones descalificadoras" que inciden negativamente en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y en su desarrollo personal y social.

Respecto al desarrollo intelectual en esta etapa se produce la construcción de un razonamiento hipotético-deductivo que puede ser aplicada a la asimilación de información verbal, proposiciones y enunciados.

Está claro que la consolidación de este "pensamiento formal" no es algo automático que acompaña a la edad de los alumnos, ni tampoco es un proceso homogéneo que se da en todas las áreas del saber de la misma manera. La falta de conocimiento del "español" dificulta grandemente este proceso. El hecho de que existan grupos heterogéneos insta al profesorado a plantearse tal realidad a la hora de establecer los currículos.

Para la consecución de aprendizajes significativos, deben darse hacen tres condiciones:

- Que el contenido tenga un significado lógico.
- Que el alumno posea ideas previas que le permita relacionar de forma no arbitraria la nueva información.
- Que esté motivado para aprender el nuevo contenido.

Estas tres condiciones son igualmente importantes. La más delicada es la de "motivar" al alumnado para aprender, especialmente a aquellos que precisamente han tenido antes problemas de aprendizaje y los que tienen necesidades de compensación educativa.

Un importante grupo de alumnos de esta etapa presentan un retraso generalizado prácticamente en todas las áreas que les hace merecedores de una respuesta educativa diferenciada junto a ayudas pedagógicas y servicios menos usuales, que podrá implicar contenidos y objetivos complementarios y/o alternativos. Las adaptaciones curriculares de esta índole están planteadas en esta etapa.

Hay también otro grupo de alumnos de esta etapa que por causas relacionadas con su capacidad de aprendizaje, debe hacerse la planificación de la acción educativa, no desde los objetivos didácticos de las áreas previstas sino desde las capacidades contempladas en los objetivos generales de la etapa para que las distintas áreas se adapten de acuerdo con su momento de desarrollo, asegurando la funcionalidad de los mismos y que sean lo más parecidos a los que se proponen para los alumnos de su misma edad.

En ambos grupos podemos considerar al alumnado inmigrante que tenga necesidades de compensación educativa.

La falta de interacción entre iguales dificulta el desarrollo intelectual, social y personal, como forma de apoyo, seguridad y de experimentación de diferentes formas de relación. Dicha interacción debe ser potenciada en la medida que haya alumnado inmigrante con necesidades de compensación educativa. Hay que tener en cuenta que muchos alumnos son capaces por sí solos de desarrollar habilidades y destrezas necesarias para beneficiarse de la convivencia e interacción con sus compañeros. Por eso, el profesorado de esta etapa debe dar extrema importancia a estos procesos interactivos, fomentando la relación entre iguales, la cooperación, la aceptación y el respeto por las diferencias.

#### **4. Qué medidas están establecidas en el marco de nuestro sistema educativo para dar la respuesta educativa más idónea**

En este último apartado vamos a tratar, dentro de las medidas de atención a la diversidad, aquellas que van dirigidas al alumnado inmigrante, dentro de nuestro sistema educativo en la Comunidad de Madrid.

El 19 de enero de 1999, se firma en Madrid el Acuerdo para la Mejora de la Calidad Educativa. Dentro de este Acuerdo, aparece un apartado específico para la compensación de desigualdades en educación.

La compensación de desigualdades se dirige a todo el alumnado con dos años, al menos, de desfase curricular, que, además, pertenece a entornos sociales desfavorecidos, está en riesgo de abandono escolar o pertenece a minorías étnicas o culturales, especialmente cuando desconoce el idioma mayoritario; el español/castellano, en nuestro caso.

Al asumir Madrid las competencias educativas (julio/1999), se elabora el Plan Regional de Compensación Educativa, aprobado por unanimidad en la Asamblea el 16 de noviembre de 2000. Buena parte de este Plan se dirige a la atención de la población inmigrante escolarizada en Madrid,

Cuando un niño, adolescente o joven llega a nuestra Comunidad, se le garantiza una plaza escolar en un centro ordinario, cuando se encuentra en edad de escolarización obligatoria. En el plazo de menos de una semana, el alumno está escolarizado,

Para conseguirlo, a lo largo de todo el curso escolar funcionan las Comisiones Permanentes de Escolarización, que garantizan la plaza escolar al alumnado, en cen-

tros donde pueden ser atendidos adecuadamente. Cuidan, igualmente, del equilibrio de esta población entre todos los centros sostenidos con fondos públicos.

La opción de escolarizarlo en un centro ordinario responde a la política educativa de integración que se propone Madrid. Los apoyos para su refuerzo escolar o para el aprendizaje del español los recibe en el propio centro. Está demostrado, en la enseñanza de una segunda lengua, que estar en contacto con compañeros que la utilizan habitualmente favorece su interés y su mayor inmersión en el idioma, para él desconocido, por la necesidad de comunicación (para jugar, por ejemplo), por lo que la aprende con mayor rapidez. No obstante, el estudiante puede recibir hasta ocho horas semanales de enseñanza del español en pequeños grupos, mientras que las áreas que no requieren especialmente del conocimiento de la lengua, las recibe con su grupo de referencia: Educación Física, Educación Artística (Plástica, Música, etc.), al igual que comparte espacios y tiempos comunes no estrictamente curriculares: comedor, recreos, etc. Todo ello se plantea de este modo con la idea de favorecer la integración del alumnado de otros países con la población de Madrid.

Si cuando el alumno o alumna llega, debe incorporarse a la Educación Secundaria Obligatoria, se permite que durante un período de tres meses reciba hasta 16 horas semanales de enseñanza de la lengua castellana, para favorecer un más rápido aprendizaje de la misma y una mejor incorporación al sistema ordinario.

En otros casos más singulares, el estudiante puede incorporarse a un aula de compensación educativa, en la que aprende la lengua y también un oficio, junto con las otras áreas instrumentales (matemáticas, fundamentalmente).

Madrid, en estos momentos, es una sociedad absolutamente multicultural. En el sistema educativo obligatorio se escolarizan alumnos de más de cien nacionalidades y con más de treinta lenguas. El crecimiento de esta población es enormemente acelerado: durante el curso 1999/2000 se escolarizaban (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) 25.000 alumnos. En el curso 2000/2001 esta población ascendió a 38.000 alumnos y, en el curso 2001/2002, se produjo un incremento aproximado del 47%, lo que ha supuesto la escolarización de unos 53.000 alumnos de otros países en nuestro sistema.

Uno de los objetivos del desarrollo de la Educación Intercultural es el de potenciar la integración de minorías étnicas y culturales en el sistema educativo, desde los principios de normalización y respeto a la diferencia.

Atendiendo a esta realidad, se va a diseñar un eje transversal para el currículum dedicado expresamente a Educación Intercultural, dirigido a toda la población escolar madrileña, ya que esta realidad afecta a todos y debe enriquecer a todos.

Por otra parte, existen programas institucionales de mantenimiento de la lengua y cultura de los grupos minoritarios, como son el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa y el Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí. En este sentido, se van a desarrollar distintas acciones en colaboración con instituciones públicas y entidades sin fines de lucro, para mantener la lengua y cultura de otros grupos.

Se van a elaborar y difundir materiales curriculares interculturales y materiales didácticos orientados a apoyar la integración de minorías, tales como programas de acogida y de enseñanza-aprendizaje de español, y otros materiales que incluyan contenidos referidos a diferentes culturas.

Se incluirán en los planes de formación permanente de profesorado acciones dirigidas específicamente a la actualización en el ámbito de la Educación Intercultural. También se realizará formación en centros de equipos decentes en torno a proyectos educativos que incorporen la perspectiva intercultural y la integración de minorías con contenidos relativos a la adquisición de la lengua, la psicología diferencial y a los procesos de socialización en las diversas culturas.

Igualmente, se creará el Instituto Madrileño de Apoyo y Documentación Intercultural, como organismo dinamizador de iniciativas orientadas a la formación y a la investigación en el ámbito de la Educación Intercultural.

El sistema educativo ordinario debe atender a la diversidad en todas sus manifestaciones, y una muy importante y actual en Madrid es, precisamente, la atención a la población que nos llega de fuera. Los centros disponen de programas de acogida, de profesorado de apoyo y de recursos económicos complementarios para la mejor atención de esta población.

Hasta la fecha, los profesionales destinados para el apoyo del alumnado inmigrante intervienen como profesores de Educación Compensatoria, con un cupo de 738 profesores en el curso 2000/1, y ampliándose a 893 profesores en el curso 2001/2.

Por último, se ha creado un Servicio de Apoyo Itinerante para el Alumnado Inmigrante (SAI), destinado a los centros (especialmente de Educación Secundaria) que, a lo largo del curso, escolarizan alumnos con necesidades de aprendizaje del español y que no tienen profesorado de apoyo porque, al comenzar el curso no escolarizaban a esta población. El pasado curso había 19 profesores destinados a esta tarea, ampliándose a 21 en el presente curso escolar.

Dos acciones fundamentales se realizaron en el curso pasado por el Servicio de Apoyo Itinerante a Alumnado Inmigrante (SAI):

- Una primera acción de asesoramiento a 139 Centros Educativos sobre el desarrollo de programas de acogida para favorecer la inserción socioafectiva del alumnado en centros sostenidos con fondos públicos.
- Una segunda acción de apoyo a 470 alumnos inmigrantes de nueva incorporación que desconoce el español en 123 Centros Educativos.

Finalmente, podemos afirmar que se está trabajando en la creación de un servicio de intérpretes, para favorecer la comunicación entre la familia y el centro educativo, en sus primeros contactos con el mismo a su llegada a Madrid: matriculación, informes de evaluación del tutor, etc.





## ***DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE***

*José Luis Pérez Fuente*  
*Asesor Técnico Docente*  
*Dirección General de Promoción Educativa*

El hecho de la inmigración es una realidad presente en nuestra sociedad y, en especial, en la Comunidad de Madrid. Parte de estos inmigrantes están en edad de escolarización y acceden a los centros educativos, donde comienza un camino no siempre fácil.

Analizando la situación creada desde el mismo momento que llega al centro, podemos observar la red de relaciones, influencias, necesidades y expectativas del propio alumno y de la Comunidad educativa que le recibe. Algunas de ellas pertenecen al ámbito psicológico, otras al sociológico y las que más nos interesan en este caso son las de tipo pedagógico, ya que se trata de observar las "dificultades específicas de aprendizaje de la población inmigrante".

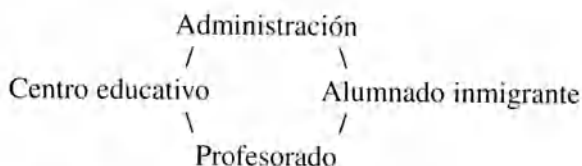
El cuadro siguiente nos presenta el **entorno contextual** relacionado con el alumno o alumna inmigrante en el centro educativo:



Las relaciones que se pueden establecer entre los componentes del entorno contextual que rodean al alumno inmigrante son numerosas. Baste como ejemplo la necesaria comunicación entre

Padres <> Centro educativo <> Profesorado

O bien, las medidas que adopta la Administración para que el alumnado inmigrante participe plenamente en el sistema educativo y las responsabilidades que delega en los Centros educativos y en el profesorado y que deben asumir cada cual:



Para esta Mesa redonda, se van a plantear cuatro elementos como ejes principales de estudio:

1. La Administración.
2. El centro educativo.
3. El profesorado.
4. El alumnado inmigrante / Las Áreas instrumentales.

En el último bloque se plantean dos elementos unidos, ya que los problemas de aprendizaje del alumno están muy relacionados, en la mayoría de ellos, con el aprendizaje del Español como segunda lengua (E/L2).

El análisis de cada uno de estos elementos nos permitirá tener una visión de la realidad desde distintas perspectivas, para ayudar a una mejor comprensión.

Para presentar cada uno de los cuatro componentes contextuales, se han dividido, a su vez, en otros tantos subapartados para facilitar la exposición y posterior debate:

1. El ideal: actuaciones más adecuadas para superar las posibles dificultades en el aprendizaje.
2. La realidad.
3. Las dificultades más comunes.
4. Posibles soluciones.

El segundo y tercer elemento, -realidad y dificultades - pueden ser en ocasiones lo mismo, pero no siempre, ya que la realidad plantea aspectos positivos que tam-

bién serían soluciones e incluso "el ideal". Por todo esto, será cada uno de los asistentes quien componga su visión del entorno contextual, tras la exposición y el debate.

## 1. La Administración

<b>IDEAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfoque intercultural educativo:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento frente al racismo.</li> <li>• Participación de todos.</li> <li>• Perspectiva intercultural del Currículo (integración en él).</li> </ul> </li> <li>- Educación diferente, sí, personalizando la intervención educativa, pero no por el único motivo de pertenecer a un grupo étnico minoritario.</li> </ul>
<b>REALIDAD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distintas concepciones del fenómeno pluricultural / intercultural.             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque asimilacionista (dominio de una cultura).</li> <li>• Enfoque compensatorio (llenar vacíos cognitivos).</li> <li>• Enfoque multicultural (concepción flexible de la diversidad pero en su faceta folclórica y con peligro de hacer guetos).</li> <li>• Enfoque intercultural (ideal) (S. TOVIAS)</li> </ul> </li> <li>- Medidas adoptadas:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan Regional de Compensación Educativa.</li> <li>• Profesorado de Educación Compensatoria.</li> <li>• Servicio de Apoyo Itinerante a Alumnado Inmigrante.</li> <li>• Subvenciones.</li> </ul> </li> </ul>
<b>DIFICULTADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Paternalismo o asimilacionismo (etnocentrismo).</li> <li>- Coordinación de las distintas Administraciones.</li> <li>- Dificultad de acceso a la información.</li> <li>- Coordinación con los colectivos y asociaciones.</li> </ul>
<b>POSIBLES SOLUCIONES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentación.</li> <li>- Implantación de modelos operativos.</li> <li>- Formación inicial del futuro profesorado.</li> <li>- Cursos de formación e información intensivos (CARBONELL).</li> <li>- Inversión en Proyectos a medio y largo plazo.</li> <li>- Investigación educativa.</li> <li>- Campañas de concienciación socioeducativas.</li> <li>- Evaluación y control.</li> </ul>

## 2. El centro educativo

### IDEAL

- El centro educativo debe ser consciente de la realidad social y cultural de la población inmigrante que acoge, para evitar procesos de discriminación y exclusión.
- El centro educativo al que acude el alumnado inmigrante por primera vez tiene la responsabilidad de atender sus necesidades educativas. Para ello, deberá contemplar el Proyecto Educativo del Centro los medios adecuados para asegurar su formación, desarrollo y realización completa, teniendo en cuenta sus características especiales.
- **OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**
  - Potenciar la cooperación y la convivencia entre alumnos de culturas distintas, en el ámbito escolar y fuera de él.
  - Mejorar la autoestima y autoconcepto personal y cultural del alumnado
  - Potenciar la igualdad de oportunidades académicas.
  - Fomentar y cultivar actitudes interculturales positivas.
- **ACTITUDES (M. SEDANO)**
  - Aceptación y respeto a la persona, pueblo, cultura y su autonomía.
  - Tolerancia con las ideas y conductas que no sean contrarias a los derechos humanos.
  - Sentido crítico frente a las injusticias y lucha contra la discriminación.
  - Superación del egoísmo y etnocentrismo.
  - Comunicación, cooperación, corresponsabilidad social.
  - Conservación del medio natural y social.
  - Autonomía y autoestima.

### REALIDAD

- Actitud cada vez más positiva de la Comunidad educativa y de implicación por parte de los equipos directivos y del profesorado.
- Rechazo al cambio y a las nuevas situaciones.
- Posturas "paternalistas".
- Falta de recursos.

### DIFICULTADES

- Elección de modelo educativo.
- Relación Educación-Cultura.
- La presencia de diversas culturas en un centro educativo da paso a una concepción multicultural si el único fin es la coexistencia.

**POSIBLES  
SOLUCIONES**

- Escolarización de alumnado inmigrante una vez iniciado el curso (por lo tanto no está previsto en del PEC).
- Escasa relación con padres/tutores de los alumnos/as.
- Planificar y dotar de Contenidos interculturales el PEC.
- Proyectos de formación que impliquen a la Comunidad educativa.
- Plan de acogida:
  - Programación previa.
  - Implicación de toda la Comunidad educativa (equipo directivo, profesorado, alumnos, APA, personal de servicio, etc.)
  - Introducción de cambios y utilización de recursos necesarios para el proceso de adaptación-integración-aceptación.
  - Establecimiento de un ambiente favorable.
  - Evaluación.

### 3. El profesorado

**IDEAL**

- Actitud profesional y personal positiva e implicada.
- ACTITUDES (M.SEDANO):
  - Respeto a todas las culturas.
  - Respeto a la diferencia (sin etiquetas, deculturación, asimilación o segregación).
  - Aceptación positiva de valores y estilos de vida de las diversas culturas.
  - Interés por conocer las otras culturas (sobre todo en la estructura cognitiva y afectiva del alumno).
  - Atención especial a los problemas del lenguaje (L2).
  - Rechazo de toda discriminación racial.
  - Superación progresiva del propio etnocentrismo.
  - Sensibilidad ante el conflicto interno que produce el biculturalismo en el niño.
- En la enseñanza del E/L2:
  - Facilitar la comprensión de los recién llegados.
  - Hablar con buena entonación, lentitud y naturalidad.
  - Utilizar el apoyo gestual.

**REALIDAD**

- Distintas concepciones del fenómeno pluricultural / intercultural:
  - Postura acrítica (es problema individual solamente)
  - Postura transcultural (lo importante es transmitir conocimientos).



<b>DIFICULTADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postura asimilacionista (integrar en la cultura dominante).</li> <li>• Postura radical. (No se deben mezclar las culturas)</li> <li>• Postura intercultural (ver Ideal) (CANDAUI)</li> </ul> <p>– Actitud de cambio positiva.</p> <p>– Falta de preparación y formación inicial.</p> <p>– Aplicación de estrategias y métodos aprendidos por teorización.</p> <p>– Integración en la programación de la interculturalidad</p> <p>– No existe una sola programación para E/L2 sino distintas y numerosas adaptaciones a las necesidades.</p> <p>– La postura intercultural también tiene sus riesgos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estancamiento en culturas minoritarias.</li> <li>• Falta de progreso en el proceso educativo.</li> </ul>
<b>POSIBLES SOLUCIONES</b>	<p>– Metodología:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje significativo, funcional y contextual.</li> </ul> <p>– Fomento de la labor tutorial.</p> <p>– Detección de necesidades e intereses de los alumnos para comunicarse, sobre todo en el ámbito educativo, lúdico y social y saber qué funciones y expresiones comunicativas son más útiles y necesarias (E/L2).</p> <p>– Equilibrio entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.</p> <p>– Objetivos y actividades consecuentes.</p> <p>– Evaluación (inicial, continua, final)</p>

#### 4. El alumnado inmigrante / Las áreas instrumentales

<b>IDEAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Valoración positiva del otro.</li> <li>– Autoestima.</li> <li>– Respeto.</li> <li>– Autocontrol.</li> <li>– Participación.</li> <li>– Regulación del propio comportamiento (C. DE GUZMÁN).</li> <li>– Objetivo del aprendizaje E/L2: Adquisición de competencia comunicativa basada en las cuatro habilidades básicas sobre las que se articula el currículo: hablar, escribir, escuchar y leer.</li> <li>– Deben tenerse en cuenta las situaciones reales de comunicación y los conocimientos culturales previos.</li> </ul>
--------------	--

**REALIDAD**

- Distintas competencias lingüísticas (distintos orígenes y lenguas).
- Distintas competencias sociolingüísticas (ej.: Cultura iberoamericana).
- Distintos niveles comunicativos y de desarrollo de capacidades de adquisición de L1 y E/L2.
- Destrezas interpretativas (escuchar y leer) de origen limitadas.
- Destrezas expresivas (habla y escritura) también limitadas.
- Comprensión o asimilación difícil de aspectos culturales distintos a los suyos.
- Oferta de clases complementarias de lengua y cultura maternas para determinadas culturas (árabe, portuguesa y china, sobre todo).

**DIFICULTADES**

- Cambio brusco de conceptos en sus relaciones con:
  - Profesorado (Tradicional - Progresista).
  - Comunidad educativa (Piramidal - Democrática) (BOYZON-FRADET).
  - Cultura:
    - Organización y noción de tiempo, calendario, etc.
    - Contacto físico.
    - Núcleo familiar y relaciones.
    - Cánones estéticos.
    - Religión.
    - Costumbres.
    - Relaciones superiores/subordinados.
    - Concepto de justicia, liderazgo, estatus, edad, sexo...
    - Concepto de sí mismo.
    - Lenguaje corporal.
    - Concepto de adolescencia. (V.M. CANDAU).
- L2:
  - Desarrollo de las capacidades interpretativas:
    - Comprensión oral y lectora.
  - Desarrollo de las capacidades productivas:
    - Expresión oral y escrita (F. VILLALBA-T. HERNÁNDEZ).
  - Adquisición del E/L2 por edades:
    - Hasta los 8 años ofrece pocas dificultades.
    - Entre los 8 y 12 años, aumentan algo.
    - De 12 a 16 años se incrementa la complicación, dado que la capacidad de análisis y reflexión dificultan el proceso.
- Poca participación en la organización y desarrollo de las actividades.

**DIFICULTADES**

**CONSIDERACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE E/L2 CON ALUMNADO ÁRABE:**

- El árabe pertenece al grupo de las lenguas semíticas:
  - Tiene un sistema de escritura fonética, con cuatro grafías diferentes según la posición en la palabra: letra sola, al principio de la palabra, en el medio o al final.
  - La dirección de la escritura árabe es de derecha a izquierda.
  - No hay mayúsculas.
  - En árabe no se divide nunca una palabra.
  - Suelen emplear el punto y aparte en lugar del punto y coma o de los dos puntos.
  - Existe un solo artículo para todos los géneros y números.
  - El género: les cuesta distinguir el masculino del femenino. No existe el género neutro.
  - El número: tienen singular, dual y plural.
  - La estructura de la frase:
    - Se sobrentiende el verbo ser.
    - Se suele empezar por el verbo, seguido del sujeto y de los complementos (orden verbal).
  - El árabe tiene tres vocales (a,u,i) y veintiocho consonantes, pero la pronunciación de la u puede ser o, y la de la i puede ser e, según determinados contextos o variedades dialectales, pero nunca hay oposición fonológica, lo que conlleva dificultad en el aprendizaje de las vocales. Confunden e/i, o/u.
  - En los verbos, hay tres personas del singular y tres del plural. La segunda y tercera personas tienen formas de masculino y femenino. Además hay formas de dual. Esto supone un total de trece formas de concordancia en el tiempo verbal.
  - Dificultad en la pronunciación y discriminación de algunas consonantes: b/p, c/z/s. No poseen las consonantes ñ,p,x, ll.
  - En árabe existe un solo artículo para todos los géneros y números.
  
- A pesar de las diferencias, el español y el árabe no son dos lenguas tan alejadas como parece.
  
- El alumnado marroquí aprende una lengua más sencilla que su lengua materna. Se debe insistir en la morfología, sobre todo en los verbos.

**DIFICULTADES**

**CONSIDERACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE E/L2 CON ALUMNADO CHINO:**

- El chino es una de las lenguas más alejadas del español.
- Las palabras básicas están formadas por monosílabos. Cada monosílabo dispone de cuatro tonos, siendo cada tono una palabra diferente. Hay cuatrocientos monosílabos, lo que supone un total de mil seiscientos. Los monosílabos pueden unirse además formando palabras compuestas.
- El chino carece de morfología de todo tipo, ya que:
  - Las palabras no se agrupan en clases (nombres, adjetivos...).
  - Los nombres carecen de género y número.
  - No existe la concordancia.
  - Los verbos constituyen una palabra única, y pueden estar acompañados de una partícula de negación. No se conjugan.
  - El género se indica añadiendo palabras que indican hombre o mujer.
  - El número se señala mediante numerales que acompañan al nombre.
- La estructura de la frase es siempre: sujeto-verbo-objeto.
- Por todo lo reflejado anteriormente, el alumnado de origen chino se enfrenta a un proceso muy difícil, al tener que crear un sistema de género y número y un sistema de concordancia sin tener referencia alguna de su lengua materna.

**POSIBLES SOLUCIONES**

- Primeramente se trata de poner de relieve aquello que saben, su disposición a aprender y su capacidad de resolver problemas de comunicación.
- Posteriormente, el uso de los mecanismos de coherencia y cohesión textual, así como los aspectos gramaticales, vendrán determinados por la necesidad de emplearlos en una situación de comunicación dada, y sólo así se convertirán en aprendizajes significativos para el alumno.
- Habrá que tener en cuenta la distinción entre:
  - Adquisición del lenguaje (proceso inconsciente que se da en la comunidad lingüística).

- Aprendizaje del lenguaje (proceso consciente que se produce en el aula).
- El discurso inicial al que tendrá acceso el estudiante debe tener en cuenta los siguientes elementos y requerimientos:
  - Utilización de frases simples.
  - Ayuda para interpretar sus mensajes.
  - Asegurar la comprensión de las demandas vitales.
  - Proponer su intervención en la clase.
- En un segundo momento, tras progresar en la expresión oral, será fundamental orientar y corregir su expresión utilizando estrategias como:
  - Uso de frases complejas.
  - Incorporación de vocabulario que no domina.
  - Preguntas cerradas.
  - Repetición de estructuras.
  - Corrección de frases.

## ***EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD***

**Luz F. Pérez**

*Universidad Complutense de Madrid*

Uno de los desafíos más importantes con que se enfrenta hoy el profesorado es la atención a la gran diversidad de necesidades educativas de sus alumnos y alumnas. Salir al encuentro de estas necesidades diversas es mucho más que abrir las puertas y admitir a todos los niños. Las diferencias individuales en el aprendizaje y las implicaciones que tienen para una educación eficaz han sido siempre objeto, tanto de investigación, como de programas de innovación destinados a mejorar la calidad educativa que, por otra parte, han tenido y tienen connotaciones diferentes en función de la época y el momento social. Para expertos y profanos, resulta evidente que la sociedad moderna tiene algunas notas propias y distintivas y no cabe duda de que éstas se refieren tanto al avance de los conocimientos y de la tecnología como a la facilidad de comunicación y movimiento de la población a lo largo y ancho del mundo. Esto deriva en una cultura de globalización y, por lo tanto, en que personas muy diferentes (en ideas, religiones, etnias, costumbres, culturas, etc.) deban convivir en un mismo espacio o comunicadas entre sí por vía tecnológica. (Casanova 2002). Todo ello, además, se produce con una velocidad que, en muchos casos, no permite que la propia persona pueda adaptarse suficientemente a las nuevas situaciones que se producen. Las dos premisas de la sociedad del futuro se corresponden con dos conceptos aparentemente antagónicos: globalidad y diversidad.

La globalización es un fenómeno que no es nuevo en la historia del hombre; algunos autores lo denominan "proyecto imperial", el cual ha tenido diferentes formatos a lo largo de la historia de la Humanidad. Hoy la globalización cuenta con los más poderosos instrumentos que son los medios de comunicación de masas que vehiculan las monoculturas, en lo que concierne al trabajo, esparcimiento, visión de la vida y de la educación.

La palabra diversidad es, por otra parte, un concepto muy amplio, "*abundancia y concurso de varias cosas diferentes*", tal como la define el Diccionario de la Real Academia. Todos los seres vivos responden al paradigma de la diversidad. La variedad se manifiesta en grados diferentes, hay seres que apenas difieren y otros que lo hacen en gran medida. En cualquier caso, no hay dos personas iguales.



La escuela como institución social acepta y asume en el desarrollo de su currículum la existencia de esta diversidad atendiendo a grupos de incidencia tan variada como:

- Alumnos que se ajustan a los parámetros medios esperados para su edad cronológica y nivel sociocultural.
- Alumnos que presentan algún tipo de retraso madurativo a cuyas capacidades y ritmo personal de aprendizaje es necesario acomodar los conocimientos.
- Alumnos que presentan dificultades que les obstaculizan la interiorización de normas y tienen problemas de personalidad o conducta.
- Alumnos que presentan desajustes escolares por razones de índole social o familiar (familias desestructuradas, excesivo número de horas laborales desempeñadas por los padres, déficit afectivo etc.).
- Alumnos con problemas o déficit físicos, (motóricos, auditivos, visuales..).
- Alumnos con capacidad intelectual superior que requieren igualmente un currículum adaptado a su ritmo de aprendizaje, con el fin de lograr su integración escolar.
- Y un largo etcétera.

Por tanto, uno de los pilares básicos sobre los que debe asentarse la educación actual, aunque a la vez es una de las cuestiones más polémicas y controvertidas, tanto por sus implicaciones curriculares y organizativas como por lo que supone de cambio en la formación del profesorado, es la atención a la diversidad. Este término ha adquirido recientemente un importante papel en nuestro léxico pedagógico. Sin embargo, su incorporación real al campo educativo no siempre ha obtenido la misma respuesta (Sipán 2001: Rue, 1999).

El reconocimiento de la diversidad del alumnado es la primera ruptura que ha de realizar la escuela para superar la homogeneidad de las aulas. Esta ruptura supone, de una parte, una tolerancia activa, es decir un esfuerzo y un interés por comprender al otro tal como es y, por otro, el cambio del modelo clásico de escuelas igualitarias. Es una ruptura contra el orden que supone la homogeneidad y, a la vez, el reconocimiento de la cualidad más natural del ser humano, la diferencia.

La idea de buscar unos fines de la educación teniendo en cuenta la diversidad del ser humano ha sido aspiración de muchos modelos educativos. Numerosos conocimientos actuales sobre la inteligencia, el funcionamiento del cerebro o la psicología evolutiva en general, han dado las bases científicas para ello. Esto supone un cambio de paradigma respecto a prácticas educativas que se han venido desarrollando en etapas anteriores. En este cambio de paradigma que requiere la cultura de la diversidad, frente a la cultura de la homogeneidad, se ha de partir de que todas las personas por y para sus diferencias tienen derecho a ser educadas. Admitir este principio

supone cambiar muchos referentes del currículum escolar que debe tender los puentes entre las diferencias de las personas y sus posibilidades de adquirir conocimientos. La escuela de la diversidad, al hacer suyo este pensamiento, tiene que ofrecer la oportunidad para que cada alumno ponga de manifiesto sus competencias cognitivas, sociales y culturales. Sólo así, la escuela cumplirá su papel social como agente de transformación (López Melero 2001).

Aunque hasta aquí nos estamos refiriendo a datos y propuestas recientes, no podemos dejar de citar la frase que, a nuestro entender, mejor ha definido el concepto de lo que debe ser la educación para la diversidad. Es sobradamente conocido que, en el año 1900, John Dewey fue nombrado presidente de la A.P.A. (Asociación Americana de Psicología), y, como es tradicional, pronunció un discurso de toma de posesión, en este caso bajo el título "Psicología y práctica social" que para muchos fue un modelo, en bastantes aspectos, de práctica educativa. En él habló de la educación en la diversidad como propuesta educativa para el naciente siglo XX y dijo que esta educación para la diversidad debía consistir en que **"cada alumno y cada alumna desarrollara al máximo sus potencialidades, cualesquiera que éstas fueran"**. Creemos que esta definición difícilmente ha sido superada, aunque el reto es como llevarla a la práctica.

El primer paso para poner en marcha este nuevo paradigma educativo debe estar basado en cuatro conocidos principios que todos debemos recordar o tener presentes, a la hora de proponer un modelo educativo basado en la diversidad (Nirje, 1969, Wolsfensberger 1972):

**El principio de normalización:** cuyo objetivo es que los alumnos con NEE lleguen a su máxima normalización educativa, social y laboral.

**El principio de individualización:** que consiste en considerar a cada individuo único, por lo que implica el desarrollo de metodologías y programas educativos. Este principio viene dado por la propia filosofía de la integración, donde debemos proporcionar, tanto en el ámbito educativo como en el socio-laboral, una respuesta desde un único sistema.

**El principio de sectorización:** el objetivo de este principio es "la aplicación del criterio de integración social a los sujetos con NEE, de forma que puedan recibir las atenciones que precisen dentro de su ambiente natural".

Diversos autores ponen de relieve otros factores que son especialmente importantes en la consecución de un currículum para la diversidad (Wang, 1995, Delors, 1996; Marchesi, 2001, Casanova, 2001, 2002).

1. La modificación de los valores sociales. Mientras vivamos en una sociedad que priorice la competencia frente a la solidaridad y dé mayor importancia a los logros académicos frente al desarrollo social y de la personalidad, al tiempo que extienda la creencia de que la heterogeneidad del alumnado frena el progreso de los más capaces, no podremos desarrollar un currículum para la diversidad.
2. La revisión de los modelos curriculares. Para favorecer la educación común de todos los alumnos, es necesario que exista una misma propuesta curricular, pero flexible y adaptable al contexto social y cultural de cada centro y a las características individuales de cada alumno. Un currículo abierto a la diversidad de los alumnos no es solamente un currículo que ofrece a cada uno de ellos lo que necesita de acuerdo con sus posibilidades. La educación para la diversidad tiene que estar presente en todo el diseño de la instrucción y en todo el ambiente escolar. La diversidad de los alumnos es una fuente de enriquecimiento mutuo, de intercambio de experiencias, que les permite conocer otras maneras de ser y de vivir y que desarrolla en ellos actitudes de respeto y tolerancia, junto a un amplio sentido de la relatividad de los valores y costumbres.
3. El cambio de la cultura y de la organización escolar. Es evidente que la cultura y el modelo organizativo del centro es el eje sobre el que se va a apoyar el desarrollo de la propuesta educativa. Los valores, las normas, los modelos de aprendizaje, las actitudes de los profesores, las relaciones interpersonales existentes, las expectativas, la participación de padres y alumnos, etc. son elementos que determinan el proyecto de centro y la orientación que va a seguir la aplicación del currículum. La escuela de la diversidad supone una transformación de muchos de estos aspectos. Un cambio en el que se valore el respeto a las diferencias, la participación y la incorporación activa de los alumnos al proceso de aprendizaje. Un cambio que potencie la colaboración entre los profesores y que defienda la flexibilidad organizativa y la búsqueda conjunta de soluciones ante los problemas cotidianos.
4. El desarrollo profesional de los docentes: un nuevo rol del profesor. La formación de los profesores es imprescindible para responder adecuadamente a las nuevas demandas educativas. No es posible avanzar hacia una escuela de la diversidad si todos los profesores no alcanzan una competencia suficiente para enseñar a todos los alumnos. Además, la formación mantiene una estrecha relación con la actitud ante la diversidad de los alumnos. Si el profesor se siente poco competente para facilitar el aprendizaje de alumnos en grupos heterogéneos, tenderá a desarrollar expectativas más negativas, que se traducen en una menor interacción y en menor atención. El alumno, a su vez, tendrá más dificultades para resolver las tareas planteadas, lo que reforzará las expectativas negativas del profesor. Estas ideas nos llevan a concluir que la forma más segura de mejorar

las actitudes y las expectativas de los profesores es desarrollar su conocimiento de la diversidad de los alumnos y las habilidades para formarlos.

5. La revisión de las propuestas metodológicas. Para conseguir todo lo hasta aquí expuesto, es imprescindible que los profesores pongan en práctica un nuevo modelo docente que: valore las necesidades educativas de sus alumnos; diseñe situaciones de aprendizaje que sean significativas y que puedan ser aplicadas posteriormente a otros contextos por el alumno; que se realice una planificación de la enseñanza de tal manera que el aprendizaje se lleve a cabo de forma cooperativa; que la coordinación de los objetivos de enseñanza y los métodos pedagógicos entre todos los profesores que intervienen en cada etapa educativa sea completa y apunte a modelos formativos.
6. Una propuesta evaluativa para el perfeccionamiento y la diversidad. Desde la concepción genérica de la evaluación, hasta el más pequeño instrumento que se aplique en el aula con este propósito, deben contribuir a mejorar la calidad educativa y a favorecer la atención a la diversidad. Si cada persona es diferente requiere también una evaluación adaptada. Sin embargo, reconozcamos que difícilmente se piensa en la evaluación como elemento favorecedor de la diversidad y como fuente para mejorar el aprendizaje del alumnado. Una escuela innovadora debe contribuir al cambio imprescindible que necesita la educación, apoyándonos en un cambio evaluativo y todas las virtualidades potenciales que posee.

### FACTORES EN QUE SE FUNDAMENTA EL CURRÍCULUM DE LA DIVERSIDAD



*Modificación de los valores sociales*  
*Revisión de los modelos curriculares*  
*Cambio de cultura y organización escolar*  
*Nuevo rol del profesor y del alumno*  
*Revisión de las propuestas metodológicas*  
*Modelo evaluativo diferenciado*



La atención a la diversidad, tal como hemos analizado y a la vista de las exposiciones de diversos autores, supone una serie de cambios educativos, organizativos, de formación del profesorado importantes, pero sobre todo es un cambio de cultura escolar en la que debe predominar el trabajo en equipo (Pérez, 2002).

La atención a la diversidad, tal como hemos analizado, y a la vista de las exposiciones de diversos autores, supone una serie de cambios educativos, organizativos, de formación del profesorado importantes, pero sobre todo es un cambio de cultura escolar en la que debe predominar el trabajo en equipo (Pérez, 2002).

Es evidente que ese trabajo en equipo ha de diseñar un proyecto curricular, con Objetivos, Contenidos, Metodología y un sistema organizativo flexible y adaptado, pero además podemos tomar una serie de medidas específicas para la atención a la diversidad, tal como expone Casanova (2002).

Algunas de estas medidas, aunque no son exhaustivas ni excluyentes de otras, podrían ser las siguientes:

- a) Refuerzo educativo.
- b) Adaptación curricular.
- c) Optatividad.
- d) Permanencia de hasta dos años más en la educación obligatoria.
- e) Duración de dos años menos de la educación obligatoria.

El **refuerzo educativo** supone el menor grado de modificación curricular y organizativa para que un alumno supere una dificultad de aprendizaje. Se pretende que si el alumno presenta, por motivos circunstanciales, un problema puntual relativo a determinado contenido, debe recibir el apoyo específico del profesorado para superarlo y continuar el aprendizaje con su ritmo habitual.

La **adaptación curricular** puede ser significativa o no significativa. En el primer caso, se modifican los propósitos u objetivos que deben alcanzarse de modo general, es decir, los que están establecidos obligatoriamente para el alumnado de una etapa. A partir de este cambio también se varían los contenidos, metodología, recursos, evaluación, etc. La adaptación curricular no se considera significativa si el alumno va a alcanzar las capacidades previstas para su etapa educativa, aunque se modifiquen el resto de elementos curriculares: contenidos, metodología, recursos didácticos o evaluación. Se cambian los caminos, pero se alcanza la meta propuesta.

La **optatividad** consiste en la posibilidad de elegir determinadas materias, especialmente en la Educación Secundaria, que no corresponden al currículum común de todo el alumnado. La institución docente ofertará estas materias, para que cada alumna o alumno seleccione las que prefiera en función de sus intereses o necesidades. El porcentaje de tiempo para la optatividad crecerá a medida que avanzan los cursos de la Educación Secundaria, dado que las diferencias individuales se van acrecentando en función de la edad. Resulta importante, también, porque permite ampliar o diversificar aprendizajes o reforzar áreas o materias, con talleres específi-



cos, para el alumnado que precise de este apoyo para alcanzar los objetivos de la educación obligatoria.

La **diversificación curricular** puede aplicarse, como ocurre en el caso anterior, en la Educación Secundaria (sobre todo si es obligatoria). Supone la mayor modificación curricular, sin cambiar los objetivos, que puede darse en la educación obligatoria y se dirige al alumnado que, por dificultades generalizadas en el aprendizaje -aunque no por discapacidad alguna-, se prevé que, siguiendo el currículum ordinario, no va a desarrollar las capacidades previstas para el final de etapa. El centro docente debe tener elaborado un programa de diversificación curricular (casi siempre para dos años académicos), en el cual se pierde la referencia de las áreas habituales y que se programa en torno a dos ámbitos: el lingüístico-social y el científico-tecnológico. En el primero se incluyen las áreas de lengua y literatura, ciencias sociales, geografía e historia; el segundo comprende las áreas de matemáticas, ciencias de la naturaleza y tecnología. El resto de las áreas deben ser cursadas por el alumnado con el grupo de compañeros de referencia habitual. Un dato importante es que los grupos de diversificación no deberían tener más de quince alumnos, con el fin de personalizar la atención a los mismos, factor fundamental de éxito escolar.

**Permanencia de hasta dos años más en la educación obligatoria.** Los alumnos que, por sus NEE, no puedan seguir el ritmo escolar ordinario podrán permanecer dos años más escolarizados, desde donde, en su caso, podrán acceder a programas de inserción laboral.

La posibilidad de realizar **la educación obligatoria en dos años menos** va dirigida a alumnos con NEE asociadas a sobredotación intelectual. Pueden, mediante la denominada flexibilización o aceleración, realizar en un curso menos los años correspondientes a la E. Primaria o a la E. Secundaria.

Al margen de las opciones ordinarias para la atención a la diversidad y de los ejemplos de las medidas específicas aquí enunciadas, el compromiso de una escuela para todos nos debe llevar a crear una escuela también diferente. Cada centro escolar y cada aula tienen su particular "clima", su particular crisol donde se funden las ideas educativas y los diseños curriculares. En la educación en general, pero especialmente en la educación de la diversidad, hay algunas características que consideramos fundamentales cuando pretendemos educar colectivos con niños diferentes (Ábalo y Bastida 1994). Rasgos que nos van a llevar a una cultura de la diversidad, un discurso que trasciende la filosofía de la integración, de la que partimos, para llegar al concepto de normalización e inclusión, rasgos que no son, evidentemente, exhaustivos pero reflejan lo que hemos denominado **el decálogo de la diversidad**.





**Espíritu de diálogo.** En un aula diversa, este espíritu debe presidir todas las relaciones, especialmente las más conflictivas, comprender y dirimir las diferencias a través del diálogo es básico. El talante de diálogo es el que más favorece las relaciones en la clase, frente a las posturas normativas, distanciadas y frías; de otra parte, permite al profesor comprender mejor las razones de sus alumnos para actuar de una determinada manera, y al alumno entender a su vez las demandas del profesor.

**Tolerancia y respeto.** Éste es uno de su mayores esfuerzos en la atención a la diversidad para insertar distintos comportamientos con un espíritu de tolerancia hacia las diferencias. Es una tarea difícil pero sumamente importante y urgente en una sociedad en la que existe racismo, xenofobia, sexismo, ...

**Apoyo entre iguales.** En un modelo para la diversidad, la situación óptima es la de un alumno que apoya a otro compañero con dificultades. El resultado es beneficioso para ambos, pues si el que recibe la ayuda puede parecer como el más favorecido, el que apoya consolida lo que sabe al tener que hacer el esfuerzo de explicárselo a otro. El espíritu de colaboración, de compañerismo, alejado de posturas competitivas tan frecuentes, especialmente en el momento de las calificaciones, es el que predomina. La solidaridad y las buenas relaciones sociales aumentan con el apoyo mutuo.

**Flexibilidad.** La atención a la diversidad requiere flexibilidad en los planteamientos en las normas y en las formas. No equivale, por supuesto, a transigir con todo, pero sí supone la capacidad de adaptación recíproca tanto por parte de profesorado y alumnado a las demandas y necesidades mutuas.

**Potenciar al individuo.** La diversidad educativa ha de ser el reconocimiento de la identidad de cada individuo como algo valioso y genuino; se trata de un derecho que hemos de desarrollar.

**Permeabilidad.** La escuela que se cierra en sí misma se descontextualiza y está condenada a no aprender. Vivimos en una sociedad cambiante, que se enriquece con la proximidad y, por tanto, accesibilidad a nuevos parámetros culturales, y la escuela debe ser receptora y permeable ante un nuevo tipo de alumnado y a nuevas costumbres. La educación multicultural y la educación intercultural son premisas de la diversidad.

**Trabajo y camaradería.** El afecto, la jovialidad y el esparcimiento no están en contraposición con el espíritu de trabajo que debe respirarse en el aula. La motivación intrínseca y el autocontrol son los dos elementos que estimularán en el alumno el esfuerzo y el trabajo diario.

**Espíritu científico.** Esto supone la creación de un auténtico espíritu científico e investigador, que debe caracterizar a la educación de la diversidad frente a la rutina. La escuela debe ser generadora de propuestas sugestivas que lleven a nuestros alumnos a formularse preguntas continuamente. La labor docente no es tanto enseñar saberes como entusiasmar al alumno con el saber.

**Espíritu democrático.** El talante democrático se aprende únicamente con la práctica. El aula es la primera institución pública a la que el niño o niña se incorpora y debe favorecer que en ella se viva ese ambiente para que exista una aceptación de la diversidad, y para que cuando este niño se incorpore a la vida lo haga con esa experiencia. La mayor parte de los aspectos concernientes a la vida en el aula (todos aquellos en los que los alumnos y alumnas tienen competencia para intervenir) se deben resolver con la opinión del grupo. Los profesores estimularán esta participación (cuidando especialmente a los alumnos más tímidos o menos participativos), así como los roles y tareas de los componentes del grupo.

**Ruptura de la "brecha digital".** A la tecnología presente, de manera casi inevitable en todas las esferas de la vida humana, nadie se atreve a regatearle los valores sociales que posee, pero el consenso ya no es tan fácil de conseguir cuando se pregunta si las nuevas tecnologías son capaces de cambiar por sí mismas la situación social de las personas con discapacidad.

El científico británico Stephen Hawking y Yuen Har Tse, diseñadora de la firma Rolls Royce y mujer del año en 1992, son dos personas que triunfan laboral y socialmente a pesar de su discapacidad. Casos así pueden llevar a conferir a las Nuevas Tecnologías un aire de panacea, de mito, poco acorde con la realidad.

Hay algunos colectivos de discapacitados (especialmente los psíquicos) que, al menos hasta ahora, se ha visto más perjudicados por el avance social de las tecnologías. Una revisión científica de la investigación existente en este campo nos demostró que sólo entre un 3 y un 5% de la tecnología en educación especial se dirige a este colectivo (Pérez, 2001; Pérez, Berdud y otros 1999). Ellos han llegado a constituir uno de los grupos definidos como "brecha digital".

*"Asimetría sustancial entre dos o más poblaciones o grupos en la distribución y utilización de recursos de la información y de la comunicación"*

Por las dificultades de:

- Acceso físico. Imposibilidad material o geográfica.
- Acceso económico.
- Acceso a la producción o contenido, si no encuentra nada que comprenda o sea relevante para el usuario.
- Acceso cognitivo. Incapacidad para comprender el uso y el contenido.

Por eso, en la "escuela para todos" del siglo XXI, en la "escuela inclusiva" es necesario difundir el acceso de los discapacitados a las Nuevas Tecnologías; de lo contrario, los restantes esfuerzos serán en vano.

Durante siglos, los educadores se han planteado el tema de la diversidad y la igualdad humana y sus implicaciones en la formación de los jóvenes. Grandes maestros y filósofos, desde Confucio a Platón, desde Luis Vives a Decroly, etc., han manifestado que la adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales no sólo era deseable sino ineludible (Wang, 1995). El resultado de estas deliberaciones ha sido el resurgimiento de una gran variedad de normas y prácticas educativas para abordar la diversidad humana. El sistema escolar graduado fue uno de los primeros intentos.

Se han hecho grandes progresos para asegurar la igualdad de oportunidades a través de la educación como un modo de conseguir la igualdad social y económica. La diversidad de los alumnos en las clases ordinarias y los proyectos educativos que se ofrecen para responder a esta diversidad han aumentado, pero, en general, estos logros no son suficientes para poder hablar de éxito escolar en cada alumno. La llamada actual a la excelencia educativa ofrece una oportunidad de poner al servicio del éxito la educación adaptada a la diversidad. Las estrategias de la educación en la diversidad representan un esfuerzo sistemático por extraer de la investigación y de

la experiencia unas prácticas prometedoras que lleven al alumnado al rendimiento y resultados deseables.

Educación en la diversidad, en condiciones que garanticen la atención a todos los alumnos, no consiste en diseñar un currículum más o menos diversificado. Es necesario crear otra serie de medidas diferenciadoras, que abarquen desde los propios objetivos educativos al contexto físico del aprendizaje, donde todas las personas diferentes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje.

*Acaso el verdadero descubrimiento no consista en buscar nuevos paisajes, sino en poseer nuevos ojos...*  
(Proust).

## Bibliografía

- ABALO, V. y BASTIDA, F. (1994): *Adaptaciones curriculares*. Madrid: Escuela Española.
- CASANOVA, M.A. (2002): *La atención a la diversidad*. Enciclopedia de Educación. Madrid: Espasa Calpe.
- . (2001): Evaluación y atención a la diversidad. En: SIPÁN, A. (ed.): *Educación para la diversidad en el S. XXI*. Miras: Zaragoza.
- DELORS, J. (1996): *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el S. XXI*. Madrid: Santillana / Ediciones UNESCO.
- LÓPEZ MELERO, M. (2001): La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades. En: SIPÁN, A. (ed.): *Educación para la diversidad en el S. XXI*. Zaragoza: Miras.
- MARCHESI, A. (2001): Dilemas y condiciones de las escuelas inclusivas. En: SIPÁN, A. (ed.): *Educación para la diversidad en el S. XXI*. Zaragoza: Miras.
- NIRJE, B. (1969): The normalization principle and its human management implications. En: JUGEL, R. & WOLFENBERGER, W. (ed.): *Changing patterns of residential services for the mentally retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation.
- PÉREZ, L. (2002): El Aula Inteligente y la atención a la diversidad. En: SEGOVIA, F. y BELTRÁN, J.A. (ed.): *Aula Inteligente: nuevas perspectivas*. Madrid: Espasa Calpe.
- PÉREZ, L. (2001): Alternativas y experiencias después de la escolaridad obligatoria. En: MIRAS, F. y PADILLA, D. (ed.): *Atención educativa a personas con discapacidad*. Almería: Aspapros.
- PÉREZ, L. [et al.] (1999): "Enseñanza de sistemas informáticos y tecnológicos para el apoyo a personas con Síndrome de Down y/o deficiencia mental": *I Congreso de Educación Especial y Atención a la Diversidad de la Comunidad de Madrid. 25 al 27 de noviembre*. Madrid.

- RUE, J. (1999): Un reto educativo y político. *Cuadernos de pedagogía*, nº 212, p.8.
- SIPÁN, A.(2001): *Educación para la diversidad en el S. XXI*. Zaragoza: Mira.
- WANG, M.C. (1995): *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- WOLFENSBERGER, W. (1979): *Normalization: The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

# ***MEDIOS DE COMUNICACIÓN E IMAGEN DE LA PERSONA DISCAPACITADA***

*Tomás de Andrés Tripero*

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la  
Universidad Complutense de Madrid*

## **1. Identidad en la discapacidad y la diversidad**

La atención a la discapacidad y a la diversidad constituye uno de los logros más avanzados de nuestro tiempo, por el número de investigaciones que se le dedican y los resultados que éstas ofrecen, por el esfuerzo organizativo de asociaciones e instituciones de todo tipo y, muy especialmente, por la gran generosidad y el entusiasmo vocacional que muestran, en todo momento, circunstancia y lugar, las personas que entregan sus esfuerzos profesionales a esta causa.

Pero, tal vez, haya un aspecto en relación con la temática, al que, al menos de un modo directo, no se le ha otorgado la debida importancia. Se trata de la imagen que los numerosos medios audiovisuales, especialmente el cine y la televisión, ofrecen de la propia discapacidad.

No cabe duda, como ya he señalado en ocasiones anteriores, que el siglo XXI es y será cada vez más el siglo de la educación y de la imagen. El siglo también del reconocimiento y de la valoración positiva de la diversidad.

La integración plena y la normalización de la vida del discapacitado, en este siglo recién iniciado, no es, por tanto, sólo un asunto de educación sino también de imagen.

¿Pero de qué imagen hablamos en realidad? Desde luego de la imagen que los demás, entre los que la persona discapacitada ha de ser integrada y normalizada, tienen de la discapacidad, pero también, y no menos importante, de la imagen que el propio discapacitado tiene de sí mismo.

Nos referimos, por tanto, a la imagen de su propia identidad como persona.



Sabemos por experiencia clara que encerrarse en una mentalidad de discapacitado es para la persona que vive esa situación aún más limitante que la propia discapacidad. Evidentemente se trata, en principio, de una cuestión psicológica, de psicología del desarrollo, ya que la identidad, los elementos que constituyen dicha identidad, se van construyendo y transformando a lo largo de todo el ciclo vital del ser humano.

Pero esos elementos se ven, cada vez más, condicionados por lo que todos vemos en ese mundo deslumbrante -en el que el niño actúa como espectador y en el que debería actuar más como participante- que es el de la imagen audiovisual.

Mundo que también hace de espejo o reflejo de lo que éramos, somos o nos gustaría haber llegado a ser.

No puede haber autoconcepto sin identidad y el aprendizaje de la identidad se inicia tempranamente, ya en esa Fase de Educación Infantil, que abarca la primera minoría en el desarrollo del niño.

Con intencionalidad o sin ella, todos los que nos rodean de manera próxima o lejana nos modelan como si fuéramos figuras de barro, nos conforman de una manera determinada y clara, nos inculcan actitudes, inquietudes y emociones que formarán parte de nosotros a lo largo de toda nuestra vida y, junto a éstas, sentimientos de duda, miedo o vergüenza. Y, sobre todo, ese sentimiento tan especial que es el de pertenencia o el de "no pertenencia" a una determinada clase o colectivo humano.

El mundo audiovisual, por su parte, ofrece, desde que se tiene inteligencia y conciencia de lo que se ve, constantes modelos de imitación y de identificación y, tempranamente, probablemente a partir de los tres años, el niño o la niña con problemas o dificultades de desarrollo empezará a descubrir que existe un amplio colectivo que es el de los niños o personas, aparentemente normales, al que él o ella no pertenecen.

De este modo, no tardarán en producirse las primeras lesiones psicológicas, las más difíciles de curar, en el concepto que el discapacitado comienza a tener de sí mismo.

Y, al mismo tiempo, serán también los demás los que le harán sentir, con sus palabras, con sus miradas, con los modelos que se le presentan en ese mundo de la imagen audiovisual, que es diferente, que es ciertamente un "niño distinto".

La noción del Yo surge en el mismo instante en que el niño o la niña comienza a verse y a contemplarse a sí mismo tal y como le observan los demás. De esta ma-

nera su naciente autoconciencia será el resultado de las consideraciones y evaluaciones de los otros.

Y es que precisamente son las innumerables diferencias, pequeñas o mayores, las que dibujan los perfiles propios de cada personalidad, las que orientan los comportamientos y forjan la idea de uno mismo, las esperanzas, los sentimientos y las emociones.

Somos nosotros porque somos diferentes. Pero sentirse diferente, sobre todo si media un problema de discapacidad, sigue implicando todavía sentirse inferior. De este modo, las heridas psicológicas que, como hemos dicho, si se producen demasiado pronto no se curarán fácilmente, pueden llegar a ser, con toda seguridad, más discapacitantes que la propia limitación física, intelectual, sensorial o motora.

Pero, sin embargo, cuando hemos podido ver a personas, como nosotros, en modelos significativos de relación con los demás, eso nos ha ayudado siempre y nos ha servido para construir nuestra propia identidad, para superar nuestras dudas y para tener una imagen de nosotros semejante a la de otros, aunque esos otros formen parte de un colectivo pequeño en número.

Y de este modo hemos dejado de experimentar la dolorosa sensación de la soledad del ser, de sentirnos seres extraños a nosotros mismos.

¿Quién de nosotros no va a compartir, entonces, la idea según la cual todo ciudadano o ciudadana y, en especial, todo ciudadano "minoritario" debe poder reconocerse, cuando ve el cine o la televisión, en las personas que aparecen en la pantalla, y, aún más, debe poder verse representado, o representada, de forma positiva y plenamente aceptada por los demás, para no sentirse excluido o al margen de su comunidad?

## **2. El cine como espejo de la discapacidad**

No cabe duda de que ha sido el cine el primer medio de comunicación audiovisual que nos ha transmitido una imagen, no siempre tan positiva, de la discapacidad.

Las primeras películas, mostraban que las discapacidades físicas serían, en cualquier caso, temas solamente aceptables para el humor negro. Se suponía que hacían gracia los pícaros, los pillos y mendigos con discapacidades fingidas.

Bertold Brecht, en su *Ópera de tres penique*, mostró cómo ese submundo peculiar, diverso e imaginativo, respondía a los intereses de quienes mayor beneficio obtenían de su farsa.

Pero si la discapacidad no era objeto de risas y picardías, podría ser un buen tema para infundir lástima, permitiendo, en algunos casos, que la bondad del discapacitado, sobre todo si era un niño o una niña, permitiera una curación romántica y milagrosa.

Pero también resultaba un buen tema que el discapacitado fuera un ser que infundiera pánico y que, movido por un afán de resentimiento, actuara criminalmente escogiendo víctimas inocentes en una sociedad que le rechazaba. *The paralytic's Vengeance* (1908).

La personificación del mal estaba servida. El "film d'art", movimiento cinematográfico de principios del siglo XX, contribuyó notablemente a establecer esa dicotomía entre "la dulzura inocente" y las crueles intenciones de seres "tullidos" y siniestros que la amenazaban. Mujeres infantilizadas y pusilánimes se las tendrían que ver con hombres villanos y discapacitados.

Pero la Primera Guerra Mundial mostró la terrible realidad de que la discapacidad física o psicológica podría alcanzar a cualquier persona, incluso y de una manera más directa por su implicación bélica, a aquellos que eran fuertes, sanos y jóvenes. En un principio, el tema de los soldados discapacitados por el conflicto se encontraba en la lista de argumentos prohibidos por la censura militar.

Los años 20 volvieron a ser pródigos en el uso del tema de la discapacidad. Pero lo que ahora le gustaba al público no era que la curación fuera milagrosa, sino que el optimismo por el progreso que se desarrolla en aquella época ve en la ciencia en desarrollo la posibilidad de dar una respuesta real a los problemas de discapacidad sensorial y física.

En 1929, la *United Artists* estrena *Pollyanna*, dirigida por Paul Powell, e inspirada en la novela de Eleanor Porter. Una adolescente alegre y bondadosa es alcanzada por un coche, símbolo de la revolución industrial del momento, cuando intenta que éste no arrolle a un niño. ¿Se quedará paralítica para siempre? La solución viene dada a través de su tía Polly que, al renovar su relación con el médico local, consigue que una acertada operación la libere, finalmente, de su desgracia. El público recuperaba así el optimismo y salía satisfecho de la sala.

Tras la Segunda Guerra Mundial, no se podía ya eludir el tema de los veteranos que regresaban a casa con discapacidades diversas. ¿Qué hacer entonces, cómo lograr que esa situación no se convirtiera en un elemento de reproche y de censura?

Siempre sería posible sacar provecho de la situación si se presentaba al veterano discapacitado como un modelo social, como una persona generosa que había lucha-

do por todos los que no habían ido a la guerra y, ahora, a la vuelta a casa, no debía tener un sufrimiento añadido al encontrarse perdido y sin trabajo. Había que publicitar la desgracia y contribuir, desde el cine, a que la sociedad diera la respuesta adecuada.

"Este hombre arriesgó su vida y sus miembros por ti, ¿no le debes al menos un trabajo?". Fue el reclamo publicitario con el que se intentó mover los sentimientos y la conciencia de la colectividad.

La Academia de Hollywood concedió varios oscar a la película que mostraba la historia del soldado Homer Parrish, que había perdido dos miembros de su cuerpo (volvía con las dos manos ortopédicas), pero no la ilusión de vivir y las ganas de seguir luchando para abrirse paso en una sociedad no siempre solidaria: "*Los mejores años de nuestra vida*" de William Wyler.

Una situación semejante se planteó con el regreso de los veteranos del Vietnam. La película "*Coming Home*" (El regreso) vuelve a revivir la tragedia de las lesiones incapacitantes de la guerra. John Voight, veterano que vuelve con paraplejia, protagoniza esta cinta, junto con Jane Fonda, la mujer que es capaz de enamorarse del discapacitado y de abandonar a su marido por él.

No es posible ignorar su discapacidad siempre presente, con su silla de ruedas, en cada momento de la película, tampoco parece probable una recuperación milagrosa. Pero el personaje vive, padece frustraciones, es creíble, se enfrenta con dificultad a su realidad, sufre y ama, y, desde luego, su discapacidad no es bandera de patriotismo. Las personas con discapacidad tienen derecho a amar, a desarrollar su sensualidad y a practicar la sexualidad.

Un fenómeno de comunicación social interesante es el que se produce, en torno a los años cincuenta y sesenta, para reclamar la ayuda económica para casos muy emotivos de enfermedad o discapacidad; había en aquel entonces la necesidad de recaudar fondos para posibilitar la curación de niños que padecían graves trastornos, porque la seguridad social no podía hacerse cargo de ciertas situaciones costosas. El fenómeno fue primero radiofónico y después televisivo. Se trataba de los maratones, en los que la súplica emotiva a través de las ondas conseguía buenos resultados.

Boby de Glané protagonizó en la cadena SER un memorable programa radiofónico y Jerry Lewis condujo uno de los más famosos "teletones" de los Estados Unidos. Ahora son emisiones muy populares en América Latina, en donde el presentador chileno Mario Kreutzberger impulsa este modelo de recaudación de medios económicos.

El recurso emotivo no era tampoco ajeno al cine de dibujos animados. Recordemos la historia de la serie japonesa de animación "Heidi". En esta larga serie una tierna niña pobre consigue que su amiga rica recupere la posibilidad de caminar, a base de abnegación, de ejercicios motivados por el afecto y ánimos optimistas.

La década de los ochenta viene caracterizada por la aparición de las nuevas tecnologías de la información, el uso, por ejemplo, de subtítulos en películas y programas y una atención más decidida y directa al mundo de la comunicación de los discapacitados.

Es la era, también, de los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación. Interesa el mundo de los "discomunicados", y en esta línea aparece una película significativa como es la de "*Hijos de un Dios menor*" (*Children of a lesser god*), del director John Seale, cuya acción transcurre en un colegio de sordomudos. Como es natural, los problemas y dificultades de cualquier centro escolar se ven aumentados por las características peculiares de sus alumnos que son seres que padecen aislamiento y discomunicación.

Y es así como comienzan a aparecer, sobre todo a partir de los años 80, en todos los sectores vinculados con el mundo de la discapacidad -tanto públicos como los que se deben a iniciativas privadas; tanto en asociaciones, fundaciones como en creaciones estatales- una especial preocupación por la creación de una imagen que no sólo represente a la instituciones como tales sino que, además, transmita una idea de lo que las personas acogidas a dichas instituciones necesitan y desean representar en la sociedad avanzada de nuestro tiempo.

Ese cambio de actitud, esa inquietud, alcanza, como hemos visto, al cine que hace de la discapacidad y de su gran dimensión humana tema central de algunos de sus mejores producciones. Y, más recientemente, a productos audiovisuales: programas infantiles y películas de animación, que se destinan a la niñez.

En el caso de la O.N.C.E., nos encontramos con productos publicitarios que, al mismo tiempo que dinamizan la oferta del cupón, cuyo objetivo tiene como fin primordial la optimización de la calidad de vida de un colectivo afectado por una determinada discapacidad, comienzan a transmitir la imagen del potencial y capacidad de las personas ciegas en los diferentes ámbitos de su incorporación educativa, cultural, social y laboral.

Fue en el ya lejano diciembre de 1983 cuando, coincidiendo con la campaña publicitaria del lanzamiento del nuevo cupón en enero del siguiente año, se inicia un largo proceso de más de 80 campañas destinadas a dar información del destino de los recursos generados por el sorteo.

A partir de entonces, y durante 18 años, la O.N.C.E. ha trabajado en su campaña de comunicación publicitaria, a través de la imagen radiofónica y televisiva fundamentalmente, sobre dos ejes de comunicación: el comercial y el institucional.

Así ha habido períodos en los que en una misma acción publicitaria conflúan ambos ejes y períodos en los que, de forma independiente, se han dirigido los objetivos o al ámbito comercial o al ámbito institucional.

Del período de convergencia surgió el conocido *claim* o *leit motiv* de "cuando compra el cupón contribuye a la realización de una gran labor social". Esa nueva imagen de la O.N.C.E. adquiere sus señas de identidad, en sus diversas manifestaciones visuales, transmitiendo una serie de valores afectivos y sociales tales como: ilusión, voluntad, capacidad, servicio, popularidad, proximidad o, permítaseme emplear la palabra, "entrañabilidad".

Pero la imagen publicitaria ha de tener una clara conciencia de los grupos de población a los que se destinan, de forma puntual o coyuntural, los diferentes tipos de mensajes. Esto permite que la comunicación se haga más próxima y coloquial, adecuando las características del mensaje e, incluso, el propio medio a las señas de identidad propias de cada uno de esos grupos.

Tales destinatarios han sido el colectivo infantil y juvenil, los organismos públicos, los colectivos profesionales, los líderes de opinión y, naturalmente, los propios clientes.

Para el colectivo infantil y juvenil se creó, a partir del 84, el Concurso Escolar "O.N.C.E" y, desde 1993, la O.N.C.E. prestó su colaboración al Festival Internacional de Cine y vídeo-creación sobre temas de la infancia "Infancine" ofreciendo premios a los vídeos que mejor ofrecieran la imagen normalizadora y real de las potencialidades de los niños ciegos.

Uno de los muchos vídeos premiados: *¿Quieres Jugar conmigo?* (idea, realización y dirección de Angel Martín Blas) presenta la realidad de una niña ciega que explica a sus compañeros videntes por qué ella también puede ser una compañera más de juegos.

También con guión de Angel Martín-Blas y dirección conjunta con Loreto Embid, se premió en "Infancine" el vídeo "El sistema Braille: una meta posible para niños", interpretado por alumnos de Educación Primaria del C.R.E. "Vicente Mosquete".

Y, finalmente, la Fundación ONCE, juntamente con F.I.A.P.A.S (Fundación española de Asociaciones de Padres y Amigos de los Sordos) y la Unión de



Asociaciones de Discapacitados motóricos, han presentado una recentísima y admirable campaña que ofrece una imagen moderna, grata y capaz de las personas afectadas por sus diferentes discapacidades.

Internet ofrece también su colaboración y abre portales de utilidad para todo tipo de discapacidades. Entre éstos podemos referirnos a "*Discapnet*", promovido también por la fundación ONCE.

Los años noventa nos abrieron también la puerta a una concepción de la discapacidad que no se circunscribía sólo a la rehabilitación, sino que llamaba la atención sobre la necesidad de crear unas bases reales para el ejercicio de la autonomía personal, insistiendo en el reconocimiento de derechos específicos como los de accesibilidad, de igualdad de oportunidades educativas y laborables y en el derecho inalienable de poder aspirar, con garantías, a una calidad de vida como la que disfrutaban el resto de ciudadanos de nuestro entorno.

Como ejemplo cinematográfico, recordemos la película irlandesa titulada "Mi pie izquierdo" (1989), dirigida por Jim Sheridan. En ella, el actor británico Daniel Day-Lewis, que obtuvo el Oscar, da vida a Christy Brown, un parálítico cerebral que, movido por un fuerte impulso para abrirse camino desde su infancia, superó todas las limitaciones que impedían su integración intelectual, afectiva, emocional y social. Desde su silla de ruedas se convirtió en poeta y pintor.

Cuando la película ofrece las primeras imágenes de la infancia del protagonista, en la que el niño tiene que arrastrarse por el suelo y salir a la calle en un pequeño y rudimentario carrito de madera, podemos darnos cuenta del largo camino que se ha recorrido en los últimos cincuenta años.

La película, en fin, se basa en la autobiografía que Brown redactó valiéndose de la única posibilidad motora de su voluntad de escritor: su pie izquierdo.

Valgan las referencias aquí mencionadas como muestra representativa, aunque escasa, ya que el cine de la discapacidad cuenta con una innumerable serie de títulos en los que hay aciertos y también desaciertos.

No obstante, y para dar satisfacción al interés que este tema despierta, me permito recomendar el libro de M.F. Norden titulado: "*El cine del aislamiento. El discapacitado en la historia del cine*", (1998), presentado por Pedro Almodóvar y con prólogo de Juan Cobos, publicado en Barcelona por la Editorial Escuela Libre.

### 3. Ejemplificación y propuestas

De cómo la discapacidad debería integrarse en realizaciones audiovisuales para la infancia dio muestra y ejemplo un célebre programa infantil de televisión "Barrio Sésamo".

En el informe sobre el seminario curricular para la producción de Barrio Sésamo V, presentado, en su momento, al programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, ahora CNICE (Centro Nacional de la Información y de Información Comunicación Educativa), del M.E.C.D, se destacaron los contenidos y enfoques deseables en un programa televisivo dirigido básicamente a una audiencia infantil cuyas edades se sitúan entre los tres y los seis años, principalmente.

En este seminario, organizado en Barcelona en octubre de 1996, por T.V.E. y la productora del Programa C.T.W., se abordaron cuatro temas principales:

1. "La diversidad".
2. "El niño y su entorno".
3. "El lenguaje oral".
4. "Otros códigos de comunicación".

Entre estos últimos, nosotros deberíamos también valorar e incluir los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación.

Dentro de las ideas de carácter general que podemos asumir plenamente, se encuentran las de los criterios de calidad aplicables a programas infantiles, tanto en sus planteamientos sonoros como visuales. Y, entre esos criterios, la idea de convertir la programación infantil en un medio interactivo que supere la tradicional pasividad de los televidentes infantiles.

Hoy pensamos que los propios niños deberían usar, gracias a la ayuda y mediación de sus profesores, el lenguaje audiovisual para expresarse y comunicarse.

El aprendizaje de la lectura, pero también de la escritura de este lenguaje, se manifiesta hoy como uno de los más importantes objetivos educativos.

Cuando se hacía referencia a este programa como una ventana que se abría al mundo, se insistía en que lo que los niños deberían ver a través de esa ventana debía ser un mundo no idealizado y falso, sino real, diverso y plural.

Se destaca que otro tema crucial en cualquier producción para la infancia es el de la valorización del desarrollo y de la propia imagen infantil, a través de la presentación de personajes que ofrezcan diversidad de tipos físicos y psicológicos, de roles o de etnias, sin olvidar un solo instante la importancia de presentar personajes infantiles con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás niños, rechazando los modelos físicos perfectos y los prototipos de belleza y de salud.

Se insiste así en que los personajes y las situaciones dramáticas de los programas destinados a la niñez deben expresar y reconocer las limitaciones y discapacidades, sin renunciar a los sentimientos de miedo, pena, dolor o depresión ya que son experiencias básicas de los seres humanos, pero contribuyendo siempre a darles una salida cognitiva y emocional basada en un ideal de vida, ya que los niños por sí mismos serían incapaces de ello y se les situaría en una difícil situación sin salida ni esperanza.

La diversidad humana, en definitiva, ha de ser afirmada y reconocida en toda su positividad.

La diversidad puede y debe de ser atractiva y hasta productiva y los creadores audiovisuales han de poner todo su empeño y su ingenio para conseguirlo; la serie de dibujos animados de los años noventa, "Las aventuras de Pingu", dirigida y animada por Trickfilmstudio Otmar Gutmann que, en su momento, fue editada y distribuida por BMG Ariola S.A. es, quizá, una de las mejores muestras de lo que decimos.

En la misma serie se ofrecen situaciones de integración lúdica de la deficiencia motórica o sensorial, como cuando, en "El extraño Pingu", el pequeño Pingu que va en una silla de ruedas, después de ser víctima de una broma que no iba dirigida hacia él, congenia en amistad y en actividades con sus compañeros bromistas, arrepentidos y bondadosos.

De todo esto se concluyen las siguientes propuestas:

- 1.- La imagen audiovisual puede y habría de utilizarse en programas en los que se cuide especialmente la calidad de producción, para potenciar el desarrollo físico, intelectual, comunicacional, psicológico y social de todos los niños, con especial atención a aquellos que tienen dificultades específicas de desarrollo o de comunicación.
- 2.- La imagen audiovisual debe utilizarse no sólo como un medio positivo de entretenimiento sino también como un recurso, no suficientemente investigado, de carácter terapéutico, especialmente como posible y eficaz terapia psicológica.

- 3.- Los niños con dificultades de desarrollo, al igual que el resto, tienen que tener la posibilidad de reconocerse y comunicarse a través de toda la gran gama de posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la comunicación y de la imagen.

Internet y la vídeo-telecomunicación pueden ofrecerles enormes posibilidades de relación y desarrollo social y laboral, siempre y cuando se les facilite su acceso.

Los festivales de vídeo y cine sobre discapacidad parten de la convicción de que los discapacitados pueden producir imagen audiovisual y participar activamente en su realización.

- 4.- Los programas infantiles tienen la obligación moral y humanitaria de promover la comprensión y el aprecio por aquellos que necesitan del especial apoyo de los demás niños y adultos, superando la pasividad de la contemplación y potenciando la actividad.

- 5.- De este modo, conviene ofrecer modelos de valoración positiva de la diversidad, mostrando personajes con limitaciones o discapacidades que poseen recursos de autointegración en el colectivo social.

Hay que reconocer y admitir la curiosidad que los demás puedan tener al relacionarse con un discapacitado físico, psíquico o sensorial. Incluso el humor puede servir para enseñarnos, como hizo la ONCE con ilustraciones humorísticas de Forges, a ayudar correctamente a las personas con discapacidad.

- 6.- El "alumno discomunicado" no observa modelos sociales de comunicación distintos a los orales y se verá limitado en las posibilidades de observación e imitación como recurso de aprendizaje comunicativo.

Se recomienda, por ello, hacer referencia a modalidades aumentativas de comunicación en programas destinados a la infancia: la lengua de signos o los signos alfabético-manuales o los símbolos Bliss como lenguaje secreto en una aventura infantil que los otros no pueden interpretar.

- 7.- Se hace necesario llegar a una plena normalización de la discapacidad en el mundo audiovisual.

En este sentido, deberían abundar series, películas o anuncios publicitarios en los que los discapacitados aparezcan no como "publicitadores de sí mismos" sino como participantes de un proyecto creativo que no necesariamente haga referencia a su situación específica.

Habrá, pues, que mostrar a las personas con discapacidad en una amplia variedad de situaciones y contextos de la vida corriente. No es necesario que se enfatice la discapacidad cuando un discapacitado interviene en un *spot* publicitario, serie de televisi3n o película de cine.

- 8.- Para cumplir todos estos objetivos, se precisa: el apoyo solidario de las instituciones, tanto públicas como privadas, que permita dotar a las iniciativas de calidad que se generen en torno a esta cuesti3n y los recursos suficientes para hacerlas posibles; y se necesita, además, una atm3sfera social receptiva para considerar a todos los seres humanos, independientemente de su condici3n o situaci3n física, psíquica o social, como ciudadanos de pleno derecho en un mundo sin fronteras ni barreras añadidas a su propia discapacidad.

# **EL ENTORNO FAMILIAR DE LA PERSONA DISCAPACITADA<sup>1</sup>**

*Florencio Vicente Castro*  
*Catedrático de Psicología*  
*María Isabel Fajardo Caldera*

## **1. Introducción**

Empezando por el principio: "El bebé que no nació, pero fue soñado y el bebé que nació".

El poeta hindú Rabindranath Tagore, en su libro *La media Luna* ofrece un texto muy significativo que me agrada citar para empezar mi reflexión:

*"-¿De dónde vengo, dónde me recogiste? -preguntó el bebé a su madre.*

*Ella contestó medio llorando medio riendo y apretó al bebé contra su pecho.*

*-Estabas escondido en mi corazón como un deseo, cariño."*

No es una contradicción, hablar del niño que no nació pero nació, aunque lo parezca.

Cuando los padres y las madres desean un hijo, idealizan un hijo, sueñan y fantasean con un hijo que nacerá sano, alegre, que llenará la casa de vitalidad. Son nueve meses pensándolo, imaginándolo, poniéndole un gesto, unos ojos, una mirada, una sonrisa, incluso un parecido y sobre todo un baluceo y después un tono de voz, unas palabras de cariño. Nueve meses atentos a los primeros movimientos en el vientre de la madre, a ese pensar cómo va creciendo y siendo feliz en su homeostasis maternal. Nueve meses de control, de ilusión sacrificada, de observación minu-

---

<sup>1</sup> La primera parte de este artículo reproduce parte de las ideas ya expuestas por nosotros en el libro *Atención educativa a personas con discapacidad*, de Miras Martínez, F. y Padilla Góngora, D., editado por Aspapros, Almería 2001.



ciosa y de preparativos. Nueve meses pendientes del día y de la hora, de la cita, esperando ese minuto mágico del primer llanto, del primer encuentro, de las visitas de los amigos, de las flores y de los regalos. Y hasta que nace o te lo sacan de dentro, es todo fantasía, ilusión esperanza. Sin conocerle es ya tan conocido y querido...

Todos albergamos fantasías sobre cómo será junto con temores y deseos. Nos preguntamos qué clase de padres seremos, pensamos en qué clase de padres no nos gustaría ser. Los hijos ya están presentes en nuestra vida antes de nacer.

Y cuando nace, o a los pocos días o a las pocas fechas, una noticia fatal, alguien hiela la esperanza con un silencio, con miradas cómplices entre el especialista y su equipo de colaboradores y finalmente pronuncian entrecortadamente un: "-no sé..."; "-pero..." y, finalmente, dicen algo así como: "-¡...bueno...!, habrá que hacer nuevas pruebas..., pero...". Y casi no queremos oír que hablan de: retraso, deficiencia, síndrome... y resuena el dolor, el desconcierto, el no entender nada de nada. Y se empieza a enquistar en los más íntimos rincones del alma ese agrio y sangrante dolor.

Y, en ese momento, cae sobre los padres un peso ocre y gris y entran en un abismo y en la espiral del desconcierto y del desencanto y de la desesperación... y ven encarcelada su ilusión.

Y sigue y sigue el dolor... y la sombra fatal se adueña de sus ojos, de sus vivencias y de sus ilusiones soñadas, y los barrotes y las cadenas de la vida amenazan su libertad.

Y cuando los padres ven a los niños o niñas que nacieron cuando su hijo nació, y los ven crecer y progresar como él no progresa y hablar como él no habla, o decir simplemente papá o mamá, como él nunca dirá, con esa voz suave, infantil y melódica, como no es la de su niño, se les hace un nudo ahogador en la garganta. Y afloran esos fantasmas destructivos de la vida y de la esperanza que significa y conlleva la deficiencia. Y las realidades se vuelven más duras y afloran los peores miedos.

Una buena madre es psicológicamente una madre omnipotente, perfecta para gestar al bebé, al hijo idealizado y soñado, pero cuando éste no nace así, cómo queda la imagen de la madre; en qué dura tristeza se amasa el fracaso de una alegría no disfrutada.

Un niño con deficiencia es y produce... "desilusión". Desilusión entendida como no ilusionado con antelación, no soñado, no deseado. Un niño con discapacidad produce una herida narcisista en el poder de la madre y del padre. No ha nacido bien... ¿Por qué? Y ello desarraiga el narcisismo. Y surge la duda de la madre: ¿Qué papel he desempeñado yo como madre...? Y duele también el alma con una herida existencial/espiritual. Y surge la pregunta. ¿Por qué a mí, por qué a nosotros? ¿Qué cul-

pa tengo yo? ¿Por qué..., por qué? Y sucumbimos ante la tristeza y la desolación. Y aflora ocultamente, y entre lágrimas amargas, el rechazo, la inseguridad, la incertidumbre, la negación de la realidad. En otras épocas de la Historia, el niño diferente era tenido como castigo, como pecado.

Y esa desilusión sólo conduce a lo negativo, a la pérdida, a la muerte interna en el corazón de los padres del niño idealizado, del niño que se había pensado, soñado, idealizado.

Pero, en realidad, es necesario cambiar ese pensamiento triste de desesperanza y dolor, porque, ciertamente, lo que se perdió o lo que no nació no fue el bebé, sino "aquel bebé, aquel hijo" idealizado, soñado, esperado... Pero ha nacido nuestro hijo. Ese hijo real. Ahora sí que es ya nuestro hijo real. Ese hijo, que con su síndrome auestas es tan querido o más como si fuese igual que el idealizado y soñado. Ese hijo que, ciertamente, para llevar su cruz, nos necesitará siempre de cirineos.

Y cuando nace este nuevo hijo, ya no soñado, pero sí real, entonces el interrogante, como padres, pasa a ser ya otro: ¿Qué hacer con este bebé, con este hijo? ¿Cómo ser eficaces en su ayuda? ¿Cómo darle nuestra vida?

Surgen entonces distintos sentimientos y dudas que necesitan información.

- Qué podemos hacer.
- Cómo digerir el problema.
- Cómo superar la pérdida de pautas claras de actuación

Y, a veces, no hay respuesta o hay pocas respuestas, o éstas son contradictorias... y la familia permanece invadida (intoxicada) por las angustias y comienza su deambular por las consultas, por la duda, por las tristezas:

- La tecnificación de los padres (todo lo leen, todo lo saben, todo lo ejecutan, dejando a veces de "ser padres"). Los padres son los padres y los técnicos los técnicos.
- El surgimiento de la culpa.
- La manipulación de la culpabilidad.

## **2. La difícil situación social y familiar**

Hace unos años se recogía en una revista<sup>2</sup> un texto, afectivo, profundo, cargado de significación, de filosofía de la vida real, y que reflejaba la realidad más íntima

<sup>2</sup> Síndrome Down. Vol. 9 nº 2, junio 1992.

de la vida de la madre<sup>3</sup>. Era un texto dedicado a las madres de niños con trisomía y que yo quiero desde aquí dedicar a las madres y a los padres de hijos con discapacidad, sea ésta la que sea.

"¿Qué tienen de especial las madres de chicos especiales?", se preguntaba el autor de dicho texto.

*"En primer lugar, tienen un poder de reacción que es envidiable. Todas han debido superar el trance del diagnóstico y sacar fuerzas de flaqueza. Pensemos que después de recibir la noticia, nada es igual, ya no es igual ni el sol ni la lluvia, ni son iguales los bebés ni las mamás... Todo cambia, es el antes y el después del diagnóstico"... "De golpe y porrazo su rol de madre se ha visto complicado y ella nunca había considerado esa posibilidad. Esa madre dispuesta a ser simplemente madre, ha debido aprender a cumplir tantos roles... médica, enfermera, terapeuta, maestra..."*

*"Las madres especiales también se ven presionadas por el entorno, se sienten siempre en situación de examen; van por la calle escudriñando la expresión de los caminantes.*

*"Los demás miran los logros de sus hijos con asombro y se lo hacen saber en forma de elogio simpático y ellas siguen sufriendo en soledad porque les marcan las diferencias y no las similitudes. No falta quien, ante el niño especial, en una fiesta infantil, pregunte si toma Coca Cola y hay que tener mucha presencia de ánimo para decirle: "si hay, sí; si no, un zumo, por favor... y cuando va la madre a buscar al niño no faltará la abuela que le comente; si viera lo bien que jugó y cómo se reía con el payaso... y la madre hará de tripas corazón y asentirá con una sonrisa".*

### 3. Efectos sobre la familia del nacimiento de un hijo

Queridos amigos, si os hemos traído esta larga cita es porque condensa bien un estado de ánimo y pone de manifiesto una cruda realidad. Una realidad que golpea duramente, a varios niveles, y aunque el texto hace referencia a las madres, puede y debe igualmente ampliarse a los padres y a la familia entera (hermanos y familiares

<sup>3</sup> Se ha observado que las familias monoparentales con hijos con minusvalía soportan un estrés aún mayor, y que éste es mayor en el caso de las madres que en el caso de los padres. La relación existente entre la paternidad monoparental y el estrés derivado de la crianza de los hijos es muy compleja, y está ensombrecida por la interacción de unos recursos económicos y sociales reducidos. Aunque las mediciones del estrés señalan diferencias significativas entre las madres y los padres, las investigaciones indican asimismo la existencia de niveles de ansiedad elevados entre los padres. Evidentemente, es necesario realizar nuevas investigaciones sobre la salud y disfunciones psicosociales de estos padres.

incluidos)<sup>4</sup>. Supongo que en la mesa del área temática "Impacto ante la noticia", se habrá dicho mucho de todo esto. Pero permitidnos que, dado que esta ponencia está enmarcada en el área temática de "Familia y Calidad de Vida. Educación del ocio", y que el título que le hemos dado es "El entorno familiar de la persona discapacitada", hagamos referencia a esa primera realidad y desencuadramiento que ello ocasiona en la familia.

### 3.1. EFECTOS DEL NACIMIENTO DE UN HIJO

Todos los padres, y los hijos adultos, sabemos que las relaciones familiares se desarrollan dentro del contexto de una determinada estructura (familiar) y que cada uno de los miembros asume, dentro de ella, determinados papeles a fin de satisfacer las necesidades organizativas de esa unidad familiar.

El sistema familiar, como tal sistema, no es el conjunto de un simple grupo de individuos, es una entidad importante que debe ser analizada y comprendida muy por encima de la simple suma de miembros del grupo. Es un grupo "dinámico", "interrelacionado", donde cada elemento ocupa un lugar y desempeña un papel en consonancia con el sistema donde está inserto. Esta interdependencia de los elementos que la forman implica que el cambio de comportamiento de uno de los miembros influye en el resto y, por tanto, provoca una modificación en todo el sistema familiar (familia sistémica). De este modo, y como todos vosotros comprendéis, el nacimiento de un hijo (normal o discapacitado) tiene profundas repercusiones en la estructura, organización y funcionamiento del grupo familiar.

### 3.2. EL CAMBIO FAMILIAR

Lo que fue un sueño se vuelve dura realidad, pero afortunadamente la familia cambia: Y aflora una nueva ilusión. Un nuevo esfuerzo, una nueva esperanza. Se vuelve a idealizar al niño: -"Mi hijo es bonito, precioso. Mi hijo tiene un futuro".

El tránsito a la situación de paternidad y la llegada de un nuevo miembro a la familia trastoca las pautas establecidas que rigen las relaciones recíprocas y el reparto de papeles existentes hasta ese momento, así como el equilibrio global de fun-

<sup>4</sup> Los hermanos de los niños con minusvalía, especialmente las hermanas, a menudo tienen un gran riesgo de padecer problemas de adaptación. No obstante, una buena parte de los datos recogidos a este respecto han sido facilitados por los padres, más que por los propios hermanos. Otros investigadores ofrecen una opinión más optimista del funcionamiento de las familias y de las relaciones de los hermanos. Como en el caso de los datos relativos a los padres, es necesario proceder a nuevas investigaciones antes de determinar las tendencias de forma definitiva.

cionamiento de la familia<sup>1</sup>. Es preciso, a partir de ese momento, adaptar los roles y las relaciones familiares a la nueva situación, con el fin de compensar las nuevas responsabilidades que trae consigo el nacimiento de ese niño.

Este cambio, positivo o negativo, será, en todo caso, estresante, porque amenaza la homeostasis, el equilibrio preexistente de los miembros de la familia. Concretamente, en la totalidad de las familias, el diagnóstico de la deficiencia es percibido como una pérdida del proyectado desarrollo normal de la crianza de un hijo y se convierte en portador de exigencias y tensiones que constituyen una situación de estrés mas o menos permanente en el sistema familiar. Hecho éste que se irá agravando o atenuando según se vaya desarrollando la situación y se vayan vivenciado y madurando las nuevas experiencias.

Los niveles de estrés y de angustia a que se ven expuestos los padres de niños discapacitados van unidos, como es lógico, a situaciones y realidades diferentes, tales como la mayor o menor gravedad de la deficiencia; la personalidad de los padres y/o los diversos momentos por los que atraviesa el niño: fase de comenzar a andar o a hablar; entrada en el colegio; adolescencia; etc.

Esta situación de estrés en el contexto familiar apela siempre a un cambio. En este sentido, esa crisis se revela como el momento propicio y privilegiado para formar una estructura familiar organizativa diferente, apta para enfrentarse a las nuevas situaciones de la vida y, como tal, para posibilitar la evolución del propio sistema. No obstante, cada familia reacciona ante la crisis de una forma diferente. Unos optan por el cambio y la adaptación a la nueva realidad; otros adoptan el inmovilismo y tienden a cristalizar la situación, que, cuando es demasiado prolongada, amenaza el proyecto de vida futuro y estanca el desarrollo de los miembros de la familia y les hunde en la depresión y desesperación.

En el primero de los casos, para los que lo aceptan y evolucionan, la situación familiar se transforma, tras esa búsqueda y utilización de recursos no habituales, en

<sup>1</sup> La posición de los padres en relación con los hijos parece influir en la percepción de la experiencia de la paternidad. Algunos investigadores han puesto de manifiesto que las madres que acaban de tener un hijo soportan mayor estrés que los padres, y que las esposas tienden, más que los maridos, a considerar que esta circunstancia introduce cambios negativos en su matrimonio. Éste y otros informes señalan que las madres asumen mayores responsabilidades en la crianza de los hijos, sienten que reciben menos ayuda social y viven la experiencia de la maternidad con una mezcla de sentimientos encontrados, especialmente durante los primeros años.

Otros autores ofrecen una visión diferente de la experiencia de la paternidad. Los resultados de sus investigaciones revelan que los papeles parentales tienen una importante relación con la edad materna y con la satisfacción que los padres encuentran en ellos. Cuanto mayor es la edad de la madre, mayor satisfacción siente ésta por la maternidad, mayores cuidados presta al hijo, menos tiempo pasa alejada de él. Si se considera este estudio conjuntamente con las investigaciones anteriores, parece que las madres se adaptan mejor con el paso del tiempo a los papeles y responsabilidades de la maternidad; claro, sólo tenemos que verlo en las adolescentes embarazadas, que no pueden cumplir bien el papel de madre, porque han sido frustradas en su proyecto evolutivo.

pro de los cuales se utiliza toda la creatividad e imaginación de que los miembros de la familia son capaces. Se produce una entrega a esa nueva realidad y cambia frecuentemente el contexto de la vida familiar centrándose en torno a la solución de esos nuevos problemas. Como consecuencia, la familia madura, crece y entra en una nueva fase de su vida, adquiriendo un nuevo grado de estabilidad que posibilita afrontar de mejor grado cualquier tipo de ansiedad ante el futuro.

#### **4. La relación: familia y "diferencia"**

Afirmamos la interdependencia existente entre los distintos factores conformadores de un desarrollo integral armónico o desadaptativo en el niño. El ser humano no es un individuo aislado: nace, crece, vive y muere con los "otros". Aristóteles hablaba del hombre como animal comunicador, como ser dialógico, como realidad reflejada en el tú, de ahí que necesite para su subsistencia estar integrado en grupos.

El grupo primario, base generadora de primeras experiencias, y donde configurará la estructura básica de su personalidad, es la familia. En la célula familiar, el niño realizará las primeras adaptaciones al mundo exterior y elaborará el concepto de sí mismo. Una adecuada integración en la estructura familiar garantizará, en gran medida, un positivo desarrollo ulterior como persona.

Existe abundante investigación que constata la influencia de las primeras experiencias para el desarrollo posterior, tanto en animales: estudios de los etólogos: Lorenz, Tinbergen, o de los psicólogos del comportamiento animal: Levine, Harlow, etc. como seres humanos: A. Freud, Spitz, Bowlby, Ajuriaguerra, Rof Carballo, Diatkine, Ainsworth, Schaffer, Bower, E. García, J. Mayor.

##### **4.1. CONSTRUCCIÓN FAMILIAR DEL "YO COMO DIFERENCIA"**

Sabemos que en el desarrollo evolutivo del niño, desde el mismo momento de su nacimiento e incluso en el período fetal, están influyendo determinados agentes e instituciones sociales, a su vez estrechamente interdependientes entre sí.

El resultado de la balanza se inclinará hacia un bloque de factores u otros según las características individuales y el estadio evolutivo en que se encuentre el sujeto. Unos factores, pues, ejercerán más presión que otros. Así, el sistema familiar será más determinante en las primeras edades, mientras que, en estadios posteriores, se decantará el peso quizá hacia el "grupo de iguales" y los *mass media*, especialmente la televisión.



Muchos autores difieren en el análisis de las distintas transacciones, empero lo fundamental y común a todos los planteamientos es que "todos ellos interactúan" y, merced a esas relaciones tensionales, las limitaciones o deficiencias de algunos pueden ser compensadas por la acción de otros. Por ejemplo, la carencia de los padres biológicos puede ser compensada por otras personas que se convierten en "padres funcionales" o por los hermanos mayores o considerados "normales". Sin embargo, también las influencias negativas son acumulativas aumentando los factores de riesgo; por consiguiente, no podemos garantizar conclusiones deterministas a partir de una sola de las variables, ni siquiera a partir de un bloque que incluya un número limitado de las mismas.

La problemática que plantea el medio familiar es fundamental como aspecto actualizador de cualquier "diferencia". El modelo de familia nuclear, esto es, el conjunto padre-madre-hijos continúa siendo el modo de organización social más frecuente en nuestra sociedad occidental, y sigue presentándose como pauta de referencia, si bien sometido a continua evolución de acuerdo con los cambios económicos y culturales habidos en la sociedad.

El hecho de que aquí pongamos de relieve los factores sociales no debe hacer olvidar las características personales del niño y sus necesidades básicas. Para comprender el fenómeno de la socialización, es preciso tener en cuenta la interacción existente entre niño-conducta-ambiente.

Entre los rasgos identificadores del niño, podemos enumerar: dotación genética, sexo, estadio o fase evolutiva, características de personalidad, aptitudes y afectividad, y de un modo especial si se trata de un niño con deficiencias, la tipología y el grado de afectación que sufre. Estas características condicionan la conducta del niño y la reacción del ambiente ante él, asignándole determinado rol y manteniendo específicas expectativas. Los arquetipos y estereotipos hacen su aparición, es el caso de rol diferenciado atribuido en función de sexo: hombre o mujer; de edad: niño, adulto o anciano; de deficiencia: "normal" o deficiente.

Cuando hablamos de necesidades primarias del niño, hacemos mención a las exigencias que el ser humano tiene como miembro de una determinada especie, la humana, y que se consideran básicas para el desarrollo evolutivo. El ambiente entonces puede actuar, bien potenciando y optimizando los programas de desarrollo propios de la especie, o bien obstaculizándolos e impidiéndolos. Entre las necesidades básicas de cualquier niño podemos destacar:

- Fisiológicas, de alimentación, limpieza e higiene, temperatura, descanso.
- Sentirse protegido, seguro de peligros reales e imaginarios.
- Amor, afecto, aprecio y estima por parte de los demás.

- Saber (curiosidad epistémica), explorar el entorno y a sí mismo, jugar.

En la satisfacción de estas necesidades, la familia jugará un papel fundamental; del mismo modo cubren otras necesidades agentes sociales como amigos, escuela y sociedad en general. En los dos primeros años de vida, especialmente, el desarrollo psicosocial depende prioritariamente de la interacción con las personas a las que se vincula afectivamente, es decir es el período de las figuras de apego: aquellos adultos que le cuidan, satisfacen sus deseos, motivaciones o intereses, al mismo tiempo que le estimulan en la exploración y comprensión de la realidad que le circunda. Como patrón normal que determina esas circunstancias, tales personas son los padres biológicos, pero pueden desempeñar esta función los hermanos, otros familiares, empleadas del hogar, enfermeras, etc.

La comunicación que el niño establece con estos adultos o pseudoadultos se manifiesta en conductas como el deseo de proximidad física, la búsqueda de contactos táctiles, visuales, auditivos, de apoyo y protección o de seguridad para explorar el entorno. Tales relaciones son variables en función de una específica casuística como cuando el niño está enfermo, en un lugar desconocido, tiene miedo, ha estado un tiempo privado de la compañía y, por supuesto, si está afectado de algún tipo de deficiencia.

Los estudios más recientes han constatado las amplias capacidades perceptivas, cognitivas, motóricas, que tienen los niños desde el mismo momento de nacer.

Esta vinculación afectiva padres-hijo cumple varias funciones:

- Proporciona seguridad, protección y facilita la misma supervivencia biológica del individuo y de la especie.
- Es garantía de salud física y psíquica, pues proporciona satisfacciones. Le hace sentirse confiado y aceptado por el mundo. Es lo que Rof Carballo (1961, 1976) denomina urdimbre primigenia, con sus diversas dimensiones:
- Continuidad psicobiológica por cuanto el sistema nervioso se sigue desarrollando en estrecha dependencia de la interacción con el entorno físico y social.
- Realidad transaccional. Padres-niño son dos sistemas causales en interacción continua, y por tanto en estrecha dependencia uno de otro.
- Realidad constituyente o programadora. La calidad de estas interacciones tempranas pone la base sobre la que se constituye las posteriores relaciones personales.
- Establece una continuidad a través de generaciones, posibilitando una cierta continuidad y estabilidad en las pautas de crianza.

- Es el marco de socialización y la propia identidad personal. El niño incorpora conocimientos, valores, pautas de comportamiento de la sociedad, y al mismo tiempo elabora la conciencia de su propia identidad, el "sí mismo personal".
- Es punto de partida seguro para las exploraciones en el entorno desconocido, adquiriendo mayor autonomía en sus movimientos y desplazamientos.
- Es un marco propicio para aprendizajes bien por condicionamiento clásico, operante e imitación de modelos.

Ante tantas responsabilidades, muchas veces la actuación de los padres está sobredimensionada o subdimensionada, y, por lo tanto, no abarca todos los campos o, si se extiende, no lo hace con la intensidad o profundidad adecuada. Para conseguir que esa interacción de orden afectivo con el hijo reúna las máximas posibilidades, es decir, sea de calidad, creemos conveniente establecer algunos criterios educativos para ayudar a propiciar la satisfacción de esas demandas. Por ejemplo, es preciso que:

1. Los padres deben tener "sensibilidad" para interactuar con su vástago de forma integral y armoniosa, lo cual supone tener habilidad para:
  - Percibir las demandas del niño; ser capaz de captar las peticiones referidas a necesidades biológicas, de alimentación, higiene, descanso, o necesidades afectivo-cognitivas, estimulación, caricias, llamadas, ...
  - Interpretar adecuadamente estas demandas.
  - Proporcionar las respuestas adecuadas, sin incurrir en sobreestimulación, sobrealimentación, sobreprotección y tampoco abandono.
  - Responder con prontitud para que el niño asocie la respuesta con la demanda.
2. En nuestra sociedad estas funciones están siendo cada vez más compartidas por el padre y la madre indistintamente; si bien hay diferencias según clase social, educación, hábitat, etc.

Por otra parte, es muy importante que el niño pueda disponer de varias figuras de apego, aunque el número siempre será reducido, debido a la naturaleza de la interacción.

Es muy positivo que varias personas establezcan una interacción con el niño como la descrita; de esta forma se podrá vincular a todos ellos, sin bien establecerá preferencias según circunstancias.

El objetivo que dictamina estas premisas no es otro que la obtención de una interacción multipersonal y multimodal, donde la amplitud y variedad de las mismas compensen posibles déficit o pérdidas, y así pueda elaborar positivamente las ten-

siones y/o sufrimientos emanados de su discapacidad. (F. López, 1985; E. García, 1995; J. Mayor, 1994).

Cuando toda esta serie de eventos no se producen o se realizan sesgadamente, el efecto elceto es justamente el contrario: en vez de compensar una posible deficiencia, la agudizan. Estas situaciones se suelen identificar con el término general de "carencia afectiva". J. de Ajuriaguerra, en su obra antológica *Manual de Psicopatología del niño*, califica de "hospitalismo intrafamiliar" a lo que ocurre en aquellas familias que no son capaces de proporcionar a sus hijos las estimulaciones y cuidados adecuados. Recoge así el término que R. Spitz había empleado al estudiar a niños internados en hospitales e instituciones. Se trata de familias problemáticas con dinámicas familiares muy conflictivas llegando al extremo más radical de la ausencia de familia.

La carencia afectiva es múltiple, tanto en su naturaleza como en su forma. Es imposible definirla como unívoca, puesto que en la interacción padres-hijo, deben considerarse tres ámbitos:

- La ausencia de la madre o del sustituto maternal lo que puede traer aparejado una situación institucional precoz.
- La discontinuidad, fruto de las separaciones, cualesquiera que sean las causas que las hayan motivado.
- La distorsión que da cuenta de la calidad de la aportación maternal desde padres caóticos, con conductas imprevisibles, o familias problemáticas en sí mismas.

La carencia afectiva produce efectos variables según sea por insuficiencia, distorsión o discontinuidad, pero también según la duración, la edad del niño y la calidad de "maternaje" precedente. En muchas ocasiones, interactúan y los efectos son acumulativos.

El cuadro de carencia afectiva por ausencia familiar, descrito por Spitz, en 1970, como "hospitalismo", es hoy poco frecuente. No ocurre lo mismo con la separación madre-hijo, dadas las condiciones de vida en la actualidad. Bowlby en 1976 describió tres fases de la reacción a la separación:

- En la fase de protesta, como sintomatología más específica en el niño encontramos: lloros, agitaciones incontroladas, pequeñas convulsiones, intento de seguir a sus padres, les llama sobre todo al acostarse, se muestra inconsolable. Al cabo de 2 ó 3 días las manifestaciones más vivas se atenúan.
- En la fase de desesperación, el niño rehúsa comer, no se deja vestir, se queda callado, inactivo, sin solicitar nada de su entorno. Parece sumido en un estado de gran dolor.

- Por último, en la fase de distanciamiento, el niño deja de rehusar la presencia de las enfermeras o cuidadoras. Acepta sus prestaciones, la comida, los juguetes. Si en este momento vuelve la madre, puede que no la reconozca o se aparte de ella.

La reacción a la separación es especialmente intensa en el niño de cinco meses a tres años de edad. Las separaciones repetidas son a su vez más nocivas. Además de la excitación y angustia permanente, el niño manifestará detención del desarrollo afectivo y cognitivo, perturbaciones somáticas tales como gran vulnerabilidad a las infecciones y frecuentes enfermedades, trastornos psicossomáticos (anorexias, enuresis, trastornos del sueño), síntomas depresivos, dificultades de adaptación a la escuela y trastornos del comportamiento.

Ainsworth, en un Informe de la O.M.S. (1983), comentaba: *"La reparación de daños causados por una separación frustrante de corta duración, parece ser muy rápida y completa en lo que afecta al comportamiento en las condiciones ordinarias. No obstante, hay motivos para pensar que el sujeto seguirá siendo vulnerable a las amenazas de nuevas separaciones."* En otras palabras, por lo menos existirá un daño enmascarado que impide hablar de reversibilidad total. La supresión de la carencia, incluso después de experiencias frustrantes muy prolongadas durante la primera infancia, puede conllevar una mejoría rápida y considerable del comportamiento manifiesto y de las funciones intelectuales generales. Empero, la aparición del lenguaje puede retrasarse, aún cuando la carencia haya cesado antes de que el niño alcance los 12 meses de edad y, por contra, no puede excluirse la posibilidad de afectación de otros aspectos específicos en cuanto a procesos intelectuales o de las funciones de la personalidad, dado que las investigaciones llevadas a cabo no han aportado todavía datos suficientes para esclarecer debidamente esta cuestión controvertida.

Cuando la carencia es grave y prolongada, y se inicia en el primer año de vida, persistiendo durante tres años, se producen efectos muy perjudiciales, al parecer irreversibles, tanto en los procesos intelectivos como sobre la personalidad. Cuando los episodios de carencia grave y prolongada se inician en el curso del segundo año de vida, éstos producen sobre la personalidad efectos desfavorables, a la vez profundos y duraderos, pero los daños en el área intelectual parecen completamente reversibles. Por tanto, podemos concluir que los efectos de la edad, tanto al principio como al fin de la experiencia de carencia, condicionan de forma incuestionable la reversibilidad del daño, pero no los conocemos de manera suficientemente detallada como para poder precisar los límites de una fase sensible del desarrollo en tal o cual proceso específico.

En términos generales, podemos decir que cuanto menos tiempo haya transcurrido del primer año de vida al finalizar la carencia (y, por tanto, cuanto menos pro-



longada haya sido ésta), tantas más posibilidades hay de que el desarrollo ulterior sea normal. Transcurrido el primer año, cuanto mayor sea el niño al iniciarse la carencia, tanto más fácil y completa será la reparación del daño producido por una experiencia de duración determinada.

Al parecer hay alteraciones menos fáciles de resolver y menos reversibles que otras. Tal es el caso de las que afectan a la función verbal, a la abstracción y a la aptitud para consolidar relaciones interpersonales sólidas y duraderas. Una psicoterapia intensiva, sobre todo si se lleva a cabo cuando el niño es todavía pequeño, permite atenuar considerablemente algunos efectos graves que no desaparecen con la simple supresión de la carencia.

Los episodios ulteriores de insuficiencia, distorsión o discontinuidad en las relaciones interpersonales pueden comportar o hacer reaparecer alteraciones -regresiones- que, en otro caso, hubieran sido casi totalmente reversibles.

## 5. Una dinámica familiar "diferente"

El grupo familiar es un sistema funcional. Tiene red de relaciones y estructuras. El nacimiento de un nuevo miembro rompe esquemas anteriores y modifica las interacciones. Si este hijo viene afectado con algún tipo de deficiencia, por ende, toda la estructura familiar quedará profundamente afectada.

Un ACNEE, dentro de su propia familia, puede ser percibido como un elemento perturbador, tanto desde el punto de vista de la afectación de la globalidad como en relación a cada miembro. La persona en general "especial" deberá ser aceptada por sus otros hermanos "sanos". Este momento es muy importante, y dependerá en gran medida de la adaptación general posterior. En definitiva, de la dinámica familiar en su conjunto va a depender el desarrollo del hijo "diferente".

No hemos conocido un solo padre o una sola madre que al enterarse de que su hijo padecía alguna minusvalía no se sintiera profundamente afectado. Los padres hablan al principio de su sensación de desamparo, vaciedad y aislamiento, (Cunnigham y Sloper, 1980). Cada sistema familiar es algo peculiar, sus interacciones varían de una familia a otra; sin embargo, hay aspectos en el terreno emocional que son comunes. Muchos padres tienen la sensación de que su hijo ha muerto, y que el niño especial ocupa su lugar, lo que inconscientemente provoca rechazo y resentimiento. Es preciso matizar que estas emociones no se dirigen al niño directamente, sino a su propia idea del hijo que esperaban, para el que habían trazado planes, expectativas, ilusiones, ... sus sentimientos negativos se encaminan a la idea de deficiencia.



Aunque cada sistema y dinámica familiar es peculiar, con características propias, podemos comentar una serie de aspectos comunes en las reacciones emocionales familiares producidas ante el nacimiento de un hijo "diferente". Una de las reacciones primarias corresponde a la sensación de aturdimiento e incapacidad, especialmente si la notificación es precipitada y sin ningún tipo de preparación anterior. La conmoción es, por otra parte lógica, si pensamos que unos padres normales, de repente, han de romper con sus esperanzas y expectativas frente a la realidad de la deficiencia de su nuevo hijo. Esto es muy duro, y esa paralización no funciona sino como una anestesia hacia el dolor, es decir, necesidad del tiempo imprescindible que les permita elaborar otros sistemas de defensa. En esos momentos, sirve de poco dar consejos, plantear cuestiones futuras, dar pautas de actuación, ya que ellos están ensimismados y bloqueados al mundo exterior. Resulta muy grave para el niño deficiente que este estado de cerrazón se prolongue durante mucho tiempo pues impide la comunicación y seguridad que él tanto necesita.

La resistencia pasiva que hemos descrito suele ser de corta duración. Frecuentemente, a aquella le sigue una fase de rechazo, cuya actitud activa es más duradera. Esta reacción surge como negativa para aceptar esa realidad cruel y dolorosa. Podemos establecer diferentes grados: desde padres que se niegan a aceptar la deficiencia, hasta otros que tratan de enmascarar el diagnóstico médico. En muchas ocasiones, concentran todos sus esfuerzos en aquel camino tan ansiado de la recuperación, y así comienzan su particular peregrinación por consultas de prestigio, clínicas famosas, médicos emblemáticos, ... su único objetivo es encontrar la panacea, la receta mágica, el medicamento, o el planteamiento clínico que solucione la discapacidad de su hijo. Y en este peregrinaje, a veces sin rumbo, buscan desesperadamente a algún profesional, a un familiar o incluso conocido que apoye sus ilusiones; y, por lo general, siempre encuentran a ese alguien demasiado cortés o tímido, dispuesto a ello, dispuesto a darles una palabra de consuelo, a decirles aquello que ellos mismos quieren escuchar respecto al problema. Además, puede existir una reacción de rechazo tan radical que lleguen a obviar el tema, quizá internen al niño en instituciones especiales como forma de evasión, es decir, como salida exclusiva para no enfrentarse a la deficiencia de su hijo.

Incluso, muchos padres pueden llegar a tal extremo de agravamiento y radicalización que experimenten sentimientos de repugnancia y hasta obsesivas ideas de muerte respecto a su niño deficiente. Este concepto implícito de rechazo provoca los consiguientes sentimientos de culpabilidad y, en consecuencia, la represión consciente y censurable, generando cíclicamente más ansiedad y una agudización del conflicto (efecto *boomerang*). Históricamente ha sido aceptada la relación causal entre deficiencia y "culpa", como ya comentaremos más detenidamente en su perspectiva histórica. Socialmente, se definía entonces la deficiencia como sinónimo de castigo, en cuanto a pecados cometidos por los padres. En la época actual, este ele-

mento religioso se ha trasladado al bloque de reproches y recriminaciones –por falta de atención al consejo genético, cuidados en el embarazo y parto, no seguir las directrices médicas, enfermedades en la historia de la familia– por parte de un miembro de la pareja a otro.

La pena o compasión es otra reacción que todos los padres experimentan, y antes o después aparece una tristeza crónica que invade a la persona globalmente. Algunos autores han comparado esta pena con el sentimiento de luto o duelo por haber perdido al hijo. La vida normal ya no es igual de llevadera y comienza un período de ruptura, de aislamiento en general. Las razones explicativas de esta conducta son muy diversas en el gradiente constituido por los sentimientos de vergüenza por la deficiencia de su hijo, hasta por la sobreprotección. Lo triste de esta situación es que los padres aíslan al niño de familiares, amigos, vecinos, ... intentando crear un mundo de "burbuja", sin riesgos ni dificultades. Esta artificialidad, a la larga, bloqueará su desarrollo potencial, y agudizará su dependencia, su minusvalía ante la sociedad.

Las reacciones hasta aquí señaladas no son un decálogo completo, ni necesariamente se dan en su totalidad o con la misma intensidad. Resulta difícil predecir de qué modo la familia se adaptará al nacimiento de un miembro "diferente". Quizá el esquema que a continuación proponemos nos ilustre esta panorámica; es preciso advertir que las vivencias familiares no obedecen a un proceso lineal, los sentimientos son complejos y ambivalentes, puesto que forman parte de la lucha feroz por reorganizar activamente sus vidas.

La aceptación racional, considerada como el último peldaño, no supone solucionar definitivamente el conflicto, pero sí lo encamina en una dirección de esfuerzo y lucha por superarlo o, al menos, compensarlo en la medida de las posibilidades con que se cuente. En este sentido, cuando la familia acepta la deficiencia y permite una serie de actuaciones ajustadas a la misma, se abre "la luz". La colaboración del EOEP puede mitigar la incidencia mediante el apoyo preventivo. De ahí, partirá un esquema de trabajo que incluye: desde la valoración del pediatra, estableciendo los tratamientos médicos precisos, o la valoración del psicólogo y pedagogo, examinando el grado de deficiencia, retraso consecuente, y diseñando el programa, hasta la relación con un centro de estimulación temprana y la búsqueda de recursos económicos o ayudas sociales y asociaciones de padres de niños discapacitados.

La función de los padres hacia el hijo "diferente" puede permanecer inmutable, mientras que ante un hijo "normal" cambia y, por lo tanto, progresa su desarrollo, es decir, se produce la evolución pasando de una fase a otra para poder completar el ciclo. Muchas veces este ciclo puede quedar interrumpido y hasta detenido si los padres quedan anclados en una fase del mismo, falseándose los niveles. Por lo tanto,

el ciclo vital de la persona con deficiencias conserva modificaciones desde el punto de vista de este modelo explicativo porque existen ciertos momentos en los que la familia alcanza verdadero protagonismo como, por ejemplo, en el diagnóstico y programas de estimulación temprana, en el programa de escolarización e integración escolar, en la crisis de la adolescencia, en la búsqueda de trabajo, o en la creación de una nueva familia por parte del hijo disminuido.

En consecuencia, el nacimiento de un hijo "diferente" es una variable que viene a incidir en una situación ya de por sí compleja: la situación del matrimonio respecto al nivel económico, nivel cultural, número de hijos, hábitat, ... son condiciones dadas. Además de sus pautas de crianza, la comunicación de los padres entre sí, los roles de cada miembro, las expectativas de realización familiar, las inadaptaciones y conflictos personales, ... todo ello cobra especial relevancia cuando la familia se enfrenta con un miembro con una deficiencia. Será obligado buscar soluciones a muchos problemas que quizá hasta ese momento no se habían planteado.

El comportamiento de los hermanos, según S. Kew (1978), es una variable más a reflexionar e igualmente importante. La "presencia de un niño diferente", cuando se analiza desde el punto de vista fraterno, plantea una problemática muy compleja. Si el nacimiento de un niño con una deficiencia ocurre en una familia que tiene hijos mayores, es más fácil la adaptación de los hermanos a la nueva situación, si bien, como comentábamos anteriormente, la crisis familiar es inevitable. Pero los hermanos mayores pueden, en principio, comprender lo que está ocurriendo e, incluso, llegar a ser un apoyo fundamental para los padres y una ayuda para el nuevo hermano.

Mas, cuando el hijo diferente es el primogénito, la situación puede ser más problemática, tanto para los padres que se sienten significativamente angustiados ante posibles nuevos embarazos, como para los hijos que puedan seguir, puesto que se ven privados de la estimulación, en condiciones normales, originada por los hermanos mayores. Del mismo modo, si el hijo discapacitado tiene otros hermanos pequeños, éstos pueden sentirse muy afectados ante la crisis familiar y la solución que se adopte, bien dando especiales cuidados y atención al hijo que más lo necesita, el deficiente, y quizá no prestando la dedicación necesaria a los otros, o bien reclusándose en el círculo familiar y rompiendo la comunicación con el entorno, etc.

Las reacciones fraternales posibles pueden ser muy diversas: búsqueda de atención con conductas inadecuadas, rivalidades y celos, ansiedad, miedos, culpabilidad, incomunicación, vergüenza, ... Un adecuado comportamiento de los padres facilitará en gran medida que los otros hermanos se adapten a la situación y resuelvan satisfactoriamente los conflictos.

## 6. La "diferencia" de los primeros años de convivencia

Si las etapas de trauma, frustración, culpabilidad, etc., que hemos descrito, no son muy duraderas, y los padres empiezan a aceptar el problema y, en consecuencia, a "trabajar" con su hijo muy pronto, éste podrá desarrollar al máximo sus posibilidades. Los primeros años de vida, ya hemos visto que, en cuanto períodos críticos, son fundamentales para el desarrollo, y, dado que estos primeros años transcurren sobre todo en el medio familiar, los padres se convierten en los más eficaces agentes dinamizadores de ese desarrollo.

Los programas de estimulación temprana dirigidos y evaluados por un profesional especializado (equipo multiprofesional o EOEP, psicólogo, pedagogo) ayudan a que los padres asuman la situación, recuperen el equilibrio emocional y tomen conciencia de su responsabilidad y de su papel insustituible en el desarrollo del niño.

Esta tarea de estimulación deberá estar compartida por los dos miembros de la pareja. Ambos han de recibir la información objetiva y completa. Son tan negativos, además de falsos, los informes pesimistas de "que no hay nada que hacer", como las falsas ilusiones y promesas de recuperaciones "totales". En unos casos, se suscitan unas expectativas necesariamente irrealizables, con lo que, en un plazo más o menos largo, los padres se sentirán frustrados y hasta culpabilizados por no haber puesto de su parte todo lo necesario para la prometida recuperación. En otros casos, se privará a los padres de la información, apoyos y recursos para ser eficaces en la tarea y obtener resultados razonables. En ambas situaciones, el niño y su desarrollo se verán negativamente afectados.

Según hemos puesto de relieve por lo que atañe a las expectativas y comportamiento, los padres han de confiar en que se obtendrá un progreso razonable en el desarrollo del hijo, siguiendo los programas de estimulación. Durante los tres primeros años de vida, el niño normal pasa de ser desvalido e indefenso a poder caminar, hablar, actuar, con creciente autonomía y eficiencia, si el ambiente presenta condiciones normales. El niño con deficiencias no es capaz de tal desarrollo y relación con el medio. Los programas de estimulación temprana procuran experiencias de aprendizaje que compensen esas deficiencias y optimicen al máximo las posibilidades del sujeto.

Por lo tanto, los programas de estimulación dentro del ámbito de la familia deben planificar muy detalladamente tanto las actividades previstas como las dificultades, los tiempos, la secuencialización. Para su ejecución, se necesita una estrecha colaboración entre padres y profesionales, con el fin de adecuarse al ambiente familiar, a los progresos del niño, a las dificultades que se presentan, a las demandas de los padres, en suma, al entorno que le rodea,

En los programas de estimulación, es imprescindible lograr un buen clima familiar. Se debe procurar que el niño crezca en un ambiente de seguridad, confianza, aceptación, fomentando los intentos de búsqueda, exploración, independencia, autonomía, responsabilidad, ... En este sentido, la interacción con otros niños -su grupo de iguales- o con los adultos así como los juegos son aspectos importantes que deben tenerse en cuenta.

Si están bien planteados en cuanto a objetivos, dificultad, horarios, lugar, secuencialización, etc., el trabajo con el niño se convertirá en una experiencia agradable y placentera. Un momento cada día esperado con ilusión por padres e hijo. Para el niño, la atención que le prestan sus padres actúa como reforzador y, a la inversa, la felicidad que manifiesta el niño actúa, a su vez, como refuerzo para los padres, relación bidireccional y concomitante que profundiza la comunicación y afecto mutuos. Los programas de estimulación han de tener presente las siguientes áreas: psicomotricidad (gruesa y fina), habilidades cognitivas (percepción, atención, lenguaje, memoria, ...), habilidades sociales y comunicación, actitudes, afectividad, sentimientos. Desde un enfoque más analítico, estas áreas se englobarían en tres bloques de trabajo:

1. *Repertorios básicos*: atención y concentración, discriminaciones sensoriales (visuales, auditivas, táctiles), psicomotricidad, seguimiento de instrucciones, P.H.V. (autocuidado, control de esfínteres, aseo, comida, vestido), ...

2. *Habilidades cognitivas y académicas*: identificación de situación, conducta verbal/no verbal, conversación, lectura, escritura, aritmética, resolución de problemas (definir y fijar metas, tomar decisiones, anticipar consecuencias), ...

3. *Habilidades sociales*: percepción social, contacto físico, juego cooperativo, trato social, trabajo en grupo, reconocimiento de afectos y emociones, expresión de afectos y sentimientos, ...

#### **6.1. INFLUENCIA DE LAS PAUTAS FAMILIARES**

Es innegable la influencia del ambiente en la maduración del ser humano. De su calidad depende el adecuado proceso de personalización en su vertiente individual y social.

Se estima que la influencia de las primeras experiencias, de los primeros estímulos, es la que deja la huella más fuerte sobre los individuos. Esta verdad, de alcance universal, debe cobrar especial relieve en el área de los discapacitados con n.e.e., si se quiere conseguir los prerrequisitos necesarios para iniciar al niño con n.e.e. de



forma autónoma, independiente, con garantías de éxito, de felicidad, de tal modo que éste pueda integrarse satisfactoriamente en nuestra sociedad -al fin y al cabo pensada para y por los oyentes y videntes-.

En este contexto facilitador de tempranos y positivos estímulos, resalta con claridad la necesidad prioritaria de proporcionar una labor formativa en los primeros años mediante el establecimiento de programas de habilidades sociales.

Dentro del medio ambiente que rodea al niño con n.e.e., la educación precoz del mismo permite mejorar la salud mental y social de aquellos cuyo campo de relación sea muy reducido debido a sus graves problemas de comunicación, y/o carezcan de espacios abiertos que faciliten su desarrollo neurológico, quedando inacabado el correcto y necesario desarrollo motor, de tanta trascendencia para la ulterior inserción escolar y social.

Realmente, ¿se adquiere de forma natural la educación de los sentidos?, ¿se puede aprender a ser autónomo y responsable?... Nadie duda que la optimización en el uso de las vías aferentes del sistema nervioso central es una condición básica para el desenvolvimiento intelectual. Las experiencias tempranas en este orden, como ya se dijo, son decisivas. Los trabajos de privación sensorial (Zubeck, 1989) apoyan la proposición de que se necesita una aferencia sensorial continuada para que se mantenga la integridad funcional del organismo humano. Es evidente que la educación infantil favorece el desarrollo sensorial y, por ende, intelectual, al aumentar en calidad y cantidad los estímulos que inciden en el niño con n.e.e.

Aún admitiendo una equilibrada interacción intrafamiliar, subyace en este niño la necesidad de ampliar y mejorar las posibilidades de socialización mediante la relación con personas distintas del núcleo familiar y en especial con los iguales.

Todos estos rasgos son comunes a cualquier segmento de la población infantil. En este terreno, la educación en las primeras etapas del niño con n.e.e. juega un papel insustituible: ofrece pautas conductuales que adelantan la interiorización de correctos modelos sociales y repercute favorablemente en el proceso de control de esfínteres, deambulación, y demás destrezas imprescindibles para el necesario equilibrio emocional. En este sentido, los hijos que han frecuentado una educación familiar adecuada tienen mayor posibilidad de mejorar el rendimiento tanto escolar como social porque, además de poseer mayores recursos instrumentales, llevan recorrido gran parte del camino de adaptación a la realidad: su autoconcepto, junto con su nivel de autoestima, es positivo.

El argumento de mayor peso para apoyar sin reservas el establecimiento de la enseñanza en valores como acción educativa se basa en la constatación de que el ren-



dimiento y la asunción de normas, así como los logros en cuanto a interacciones, parecen ser más pobres cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar en una lengua que no se domina, en una lengua débil, exclusivamente en un código oral; siendo ésta una razón más que suficiente para iniciar desde la más temprana edad, la adquisición de estructuras o sistemas alternativos que permitan la automatización del proceso social a través del enfoque del movimiento<sup>6</sup>.

La dicotomía entre adquisición natural por parte de un individuo oyente y/o videntes, y aprendizaje consciente por parte de otro con n.e.e. tiene validez e implicaciones importantes no sólo para edades tempranas, sino que esta diferencia se hace extensiva a todas las edades. Las causas de este fenómeno se atribuyen a factores fisiológicos, psicológicos y sociales.

Desde un punto de vista neuromuscular, la formación inconsciente de nuevos hábitos sociales y/o lingüísticos es relativamente más fácil en el pequeño. El niño con n.e.e. está en pleno y rápido desarrollo intelectual y, por lo tanto, captará como algo natural el aprender la realidad, organizar el mundo circundante desde otro código, el táctil, por llegar a considerarlo simplemente como una nueva forma de expresión hasta pautas comportamentales que impliquen el uso de normas sociales.

Psicológica y socialmente, los niños con n.e.e., cuanto más pequeños sean, más posibilidades tienen de incorporar toda suerte de estrategias conductuales sin sensación de inseguridad, segregación, inconsistencia y rechazo por el hecho negativo de su minusvalía; lo cual facilita enormemente la adquisición de un proceso de culturización. Así el niño, introduciéndose en un nuevo mundo desconocido, puede expandir su *self*, es decir, ser él mismo, a la vez que va tomando elementos de su propia identidad, lo cual le harán sentir, comportarse y expresarse a través de cualquier código comunicativo como individuo con n.e.e.

Así pues, es el momento óptimo para plantear a vuestro hijo o hija con n.e.e., las mismas exigencias que al resto de sus hermanos, o a cualquier otro niño. Las normas, comportamientos y responsabilidades se adquieren día a día. No valen excepciones, treguas, descanso, etc.; de lo contrario, el niño observará diferencia de crite-

<sup>6</sup> El fundamento del enfoque basado en el movimiento lo constituyen las interacciones sistemáticas entre el niño y su ambiente. El proceso interactivo se considera esencial para un aprendizaje normal (Bijou y Baer, 1961; Bricker y Demmison 1978; Cooper, 1979; V. Guldager, 1969). Cuanto más variadas sean las interacciones, mayor será el aprendizaje (Hart y Risley, 1976). Para aprender, el niño debe participar activamente en el proceso educativo (Gilly Dijkoff, 1982; McGrane, Pierson, Read, Tarleton y Vierra, 1984). Van Dijk (1965c) piensa que, a través del movimiento y la interacción con los adultos de su entorno, el niño descubre que su cuerpo es el vehículo con el que puede explorar el mundo. Este sistema de aprender haciendo permite al ACNIEE sordociego aprehender conceptos, entablar relaciones sociales e influir en su ambiente.

rios, bien entre padre y madre, bien entre padres y familia, bien entre familia y escuela, bien de lunes a sábado, ... Por lo tanto, hemos de estar alerta, ya que nos encontramos en el período crítico para:

- *Adquirir un sistema de representación simbólica que le permita estructurar su entorno circundante.*
- *Adquirir una competencia de comunicación relacionada directamente con su experiencia, sus intereses y sus necesidades.*
- *Adquirir de forma natural las normas que rigen los comportamientos de la realidad social: orientación, movilidad y HDV.*
- *Adquirir las pautas conductuales precisas que le permitan sostener relaciones de responsabilidad, respeto y gusto por lo "bien hecho".*
- *Adquirir el autoconcepto positivo que le permita integrar de forma consciente sus acciones junto con sus valores dentro del mundo que le rodea.*

Estos procesos adquisitivos crearán en su personalidad "en formación": mayor flexibilidad mental, superioridad en la formación de valores, mayor diversificación de hábitos comportamentales, mejor comprensión de las consecuencias producidas y visión cultural más amplia. Este último punto le llevará a adquirir tolerancia hacia la diferencia, sirviendo en última instancia al entendimiento y la paz en el mundo.

Son muchas cosas, quizás demasiadas. Es necesario organizar y estructurar nuestra labor. El siguiente paso es reflexionar acerca de cómo podemos rentabilizar nuestros esfuerzos como padres y sacar el máximo rendimiento a nuestras acciones educativas.

## Bibliografía

- BRONFENBRENNER, U. (1985): Contextos de crianza del niño. Problemas y perspectivas. En: *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-55.
- CAPARRÓS, N. (1981): *Crisis de la familia*. Madrid: Fundamentos.
- FAJARDO CALDERA, M.I.; FLORENCIO VICENTE CASTRO, F.; RABAZO MÉNDEZ, M.J. (1995): El papel del maestro de Educación Infantil como soporte psicoafectivo en el periodo de adaptación escolar. En: LARA ORTEGA, F.: *Psicología evolutiva y de la Educación: Actas del IV Congreso "INFAD"*, Burgos, 1955, p. 201-205.
- FAJARDO CALDERA, M.I. y VICENTE CASTRO, F. (1997). La Depresión Infantil en hijos de Padres divorciados. En: BADILLO, I. (ed.): *La Depresión Infantil*. Barcelona: Ediciones Bardenas.
- FUENTES, M.J. (1991): El papel del padre en el desarrollo del niño. En: CLEMENTE, R.A. [et al.] (ed.): *Desarrollo Socioemocional*. Valencia: Promolibro, p. 89-100.

- GARCÍA VEGA, L. y RÍOS GONZÁLEZ, J.A.: *Amor y convivencia*. Valencia: Promolibro.
- GARCÍA, D.; RAMIREZ, G.; LIMA, A. (1998): La construcción de valores en la familia. En: RODRIGO, M.J. y PALACIOS, J. (coord.): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial, p. 201-220.
- GILLY, M. (1978): *El problema del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-tau.
- LÓPEZ, F. (1984): *El apego*. En: PALACIOS, J. (comp.): *Psicología Evolutiva: Desarrollo cognitivo y social del niños*, vol. 2. Madrid: Alianza Editorial.
- . (1981): Los orígenes de la socialización: La vinculación afectiva. En: *Revista Infancia y aprendizaje*, 15 (3), 7- 18.
- MORALEDA, M. (1980). Educación familiar. En: BELTRÁN, J.: *Psicología de la Educación*, p. 423-438. Madrid: Ediciones de la Universidad Complutense, S.A.,
- MORENO, M.C. y CUBERO, R. (1990-1991): Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros, años preescolares. En: PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C. (ed.): *Desarrollo psicológico y educación*, vol. I, P. 219-230. Madrid: Alianza Psicología.
- MUSITU, G.; ROMÁN J.; GRACIA, E. (1988): *Familia y Educación, Prácticas Educativas de los Padres y Socialización de los Hijos*. Barcelona: Labor.
- MUSITU, G. y SOLEDAD-LILA, M. (1993): Estilos de socialización e intensidad de la comunicación en las relaciones padres-hijos. En: *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, vol. 1 5(2), 1 5-29. Valencia: Universidad Valencia, Facultad de Psicología. España.
- PALACIOS, J. (1989): Contextos de crianza y educación de los niños españoles menores de 6 años. En: *Infancia y Aprendizaje*, 46, 83-116.
- . (1987a): Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. En: *Infancia y Aprendizaje*, 3940, 113-136.
- . (1987b): Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica. En: *Infancia y Aprendizaje*, 3940, 97-111.
- PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C. (1990): Desarrollo psicológico y procesos educativos. En: PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C. (comp.): *Desarrollo psicológico y educación*, vol. I, p. 367-381. Madrid: Alianza Psicología.
- PALACIOS, J. y MORENO, M.C. (1994): Contexto familiar y desarrollo social. En: Rodrigo, M.J. (ed.). *Contexto y Desarrollo Social*, p.157-188. Madrid: Síntesis Psicología.
- PALACIOS, J. y RODRIGO, M.J. (1998): La familia como contexto de desarrollo humano. En: RODRIGO, M.J. y PALACIOS, J. (coord.): *Familia y desarrollo humano*, p. 25-38. Madrid: Alianza Editorial.
- RIVERO, A.M. y PAÚL, J. DE (1994): La transmisión intergeneracional de pautas de comportamiento social en las familias maltratadoras: agresividad, patrones de relación y competencia social. En: *Infancia y sociedad*, 24, 119- 137.

- RODRIGO, M.J. y PALACIOS, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- ROJAS, L. (1994): *La pareja rota*. Madrid: Espasa.
- ROJO, L. [et al.] (1993). La crianza como factor de vulnerabilidad en los trastornos adaptativos: un estudio caso control. En: *Anales de Psiquiatría*, vol. 9(8), 326-330.
- SEBASTIÁN, J. y AGUIÑIGA, C. (1988): La androginia psicológica: un acercamiento definicional. En: FERNÁNDEZ, J. (coord.). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.
- TRIANA, B. y RODRIGO, M.J. (1985): El concepto de infancia en nuestra sociedad: una investigación sobre teorías implícitas de los padres. En: *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 157-172.
- VICENTE CASTRO, F. Propuesta de reducción de carencias afectivas por medio de las relaciones intergeneracionales. En: *Revista "INTERAÇÕES"*, nº 8. Coimbra, Portugal.
- VICENTE CASTRO, F. (1997): *Contexto Social del desarrollo: Introducción a la Psicología del desarrollo en la edad Infantil*, vol. 1. Badajoz: PSICOEX.
- (1993): *Psicología de la Educación y del Desarrollo*. (Volumen I ). Badajoz: PSICOEX / Infad /Dpto de Psicología.
- VICENTE CASTRO, F. y FAJARDO CALDERA, M.I. (1998): *Interacción Familia Centro Escolar*. Vitoria: ÁUFEPA- Vitoria (Alava).
- (1996): Estudios transculturales sobre aprendizaje escolar. En: *Revista de Antropología Aplicada*, vol.. 1/96. Barcelona: Sociedad Española de Antropología Aplicada.
- (1993): Desenvolvimento pessoal e profissional do professor. En: *A componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativo*. Actas 3º e 4º Seminários, Evora 1993, p. 69-82.
- VICENTE CASTRO, F y RUIZ FERNÁNDEZ, M.I. (1997): *Información, participación y organización de APAS*. Vitoria: PSICOEX Vitoria.
- (1996): *Las Asociaciones de Padres: Qué piden los Padres de alumnos a una Organización como CONCAPA*. Badajoz: CONCAPA y Federación de Padres.
- (1996): *Información, participación y organización de APAS*. Vitoria: Psicoex Vitoria. 1996
- (1996): *Las escuelas de Padres. Aportación familiar educativa*. Badajoz: Federación de Padres / CONCAPA.



## **DEPORTE, CALIDAD DE VIDA Y DISCAPACIDAD**

*Emilio Cid Maestro*

*Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad  
Complutense de Madrid*

### **1. "Bienestar Social" y "Calidad de Vida": La senda del progreso humano**

Uno de los **avances** políticos y sociales más significativos acaecidos en el pasado siglo XX ha sido, sin duda, el desarrollo del "Estado del Bienestar" (*Welfare State*), que con su red de servicios al ciudadano ponía de relieve la plena expresión de la ciudadanía democrática como un estatus social y político independiente de la posición económica de las personas. Dentro de este estatus, los derechos sociales en su moderna formulación -educación, salud, trabajo, seguridad social, recaudación de impuestos progresiva, medio ambiente, etc.-, como señalara T.S. Marshall en 1950, en su famoso artículo "*Citizenship and social class*", constituyen un elemento vital para una sociedad que, aunque ha mitigado las desigualdades, sigue estando fuertemente amenazada por las filosofías que consideran la ciudadanía no como un estatus político o legal garantizado *a priori* a los ciudadanos, sino como un premio a éstos por sus logros económicos en el mercado. El hombre económico por encima del hombre sujeto de derechos.

Estas amenazas, que sustituyen la solidaridad en los derechos por el insolidario "sálvese quien pueda" de la sociedad civil mercantilizada, suponen un importante freno, cuando no un retroceso, a las fórmulas y visiones que apuestan por el desarrollo y profundización de las políticas integradoras y de atención social a la diversidad humana -como en el caso de las personas afectadas por algún tipo de discapacidad o retraso en su desarrollo- herederas de los principios de integración y normalización gestados en los años sesenta del siglo pasado, al amparo de determinadas formulaciones del Estado del Bienestar, que se iban concretando como oferta política a los ciudadanos en algunos países del norte de Europa.



En este contexto de progreso ideológico y de prácticas sociales orientadas a la promoción social y la mejora continua de las condiciones de vida del ciudadano, emergen los conceptos de *bienestar social* y *calidad de vida*.

El concepto de "bienestar social" alude al espacio sociocultural en el que se concreta un sistema de prestaciones tales como la vivienda, la educación, el trabajo, la salud o la seguridad social, que configura una sociedad más justa y privilegiada. El concepto incluye componentes *ecológicos* -relación entre las personas y los espacios físicos que ocupan-, *económicos* -niveles de ingreso, gasto e inversión en recursos, de los individuos o comunidades de referencia-, *sociales* -grado de implementación de servicios y prestaciones de que dispone una comunidad y su correlación con el bienestar general de las personas- y *psicosociales* -percepción de satisfacción, confianza y emociones experimentadas, con relación al contexto en el que se está inmerso-; es la percepción subjetiva del bienestar social (Martínez - Taboada y Palacín, 1997).

El concepto de *bienestar*, o mejor aún *bienestares*, pues incluye componentes físicos, psicológicos y sociales, traduce el campo semántico del *well-being* anglosajón que se refiere a la percepción subjetiva de la calidad de vida socializada o bienestar general (*welfare*). Asimismo, el concepto de "bienestar social" caracteriza el orden político y social que promueve tanto la satisfacción de las necesidades individuales, como las pluripersonales compartidas (Moix, 1980).

En cuanto a la *calidad de vida*, es uno de esos conceptos que parecen llevar implícita la comprensión espontánea y global del mismo, la transparencia total de su significado para quien a él se aproxima; sin embargo, conocemos la dificultad de delimitar y expresar la carga de su significado y las profundas diferencias que pueden existir entre las acepciones que le otorgan unas y otras personas.

Utilizado por primera vez por Pigou en 1932, y generalizado su uso en la década de los sesenta de la centuria pasada, como un esfuerzo por superar el estrecho marco del análisis del "bienestar" dominante hasta el momento, alude al conjunto de factores vitales biológicos, materiales, sociales y psicológicos percibidos como agentes condicionales de la norma de vida personal, dentro de un determinado contexto cultural, con relación a una norma o expectativa de excelencia vital. Es un concepto multidimensional, relativo, subjetivo y situacional que incluye necesariamente el componente evaluativo de la comparación social. No existe "calidad de vida", más que en la medida en que cada cual compara sus condiciones de vida con una expectativa o un patrón de referencia ideal.

Con relación a las dimensiones del constructo "calidad de vida", se destacan básicamente dos: la emocional y la cognitiva, aunque no existe acuerdo generalizado

en cuanto a la incidencia relativa de cada uno de estos componentes en las evaluaciones personales acerca de la calidad de vida percibida, ni en cuanto a los procesos cognitivos implicados en ella (Prior y Poza, 1990).

La OMS (Organización Mundial de la Salud) definió, en el año 1994, la calidad de vida como la *"percepción personal que un individuo construye de su situación de vida dentro del contexto cultural y de valores en que vive, en relación a sus objetivos, expectativas, valores e intereses"*.

Aunque la diferencia entre ambos constructos: "bienestar social" y "calidad de vida" no es muy precisa, el primero estaría más saturado de significado político y económico y el segundo de significado sanitario y psicológico.

En orden a su significado psicológico, cuando hablamos de calidad de vida estamos aludiendo a propiedades específicamente humanas, de la condición de vida humana, de tal forma que una mejor calidad de vida será aquella que garantice la presencia activa en cantidad y diversidad de las propiedades intrínsecamente humanas como la comunicación, la capacidad para regular a otros seres humanos y aceptar la regulación por ellos, el autocontrol, la capacidad de elección y decisión, la interacción social, las emociones compartidas, la flexibilidad de pensamiento y acción, los derechos y responsabilidades socialmente construidos y regulados, etc.

Ahora bien, la calidad de vida, como cualquier constructo saturado de fenómenos de naturaleza psicológica, no es el resultado de una construcción meramente personal, un producto elaborado en condiciones de aislamiento social, sino el producto de la interacción social humana, de la interacción con los demás, de tal forma que la calidad de vida de cada persona al ser construida con los demás, afecta a la de los demás y, a su vez, es afectada por la de los demás. Como señala al respecto R. Dennis (1994), *"La calidad de vida de los individuos está relacionada con la calidad de vida de aquellos que le rodean. Por ejemplo, la calidad de vida de un sujeto puede estar intrínsecamente relacionada con la calidad de vida de su familia, y los esfuerzos para mejorar la calidad de vida del sujeto deben de incluir la consideración de la interpretación que la familia hace de la calidad de vida"... "Los factores de calidad de vida para sujetos y grupos cambian en función de las experiencias, el contexto histórico y político, y las necesidades específicas que surgen fuera de esos contextos"*.

R. L. Schalock, presidente de la AAMR (Asociación Americana para el Retraso Mental), experto en el campo del retraso mental y autor de varias publicaciones sobre gestión de la calidad de vida en las personas con retraso en el desarrollo, afirma que, aunque siempre se ha hablado de calidad de vida, lo que ahora es nuevo es: *"nuestro intento de utilizar este concepto como un proceso y un principio organiza-*

*tivo para mejorar las vidas de las personas con discapacidad y para evaluar los resultados y la validez social de las prácticas actuales de rehabilitación" (Schalock, 1997).*

Schalock propone ocho factores o dimensiones que configuran el constructo "calidad de vida", todas ellas susceptibles de mejora en cualquier persona, independientemente de que le acompañe o no la condición de discapacitado físico, mental o sensorial y que requiera apoyos más o menos generalizados. Estas dimensiones son las siguientes:

- a. **Bienestar emocional.** Consiste en garantizar la seguridad, la ausencia de estrés, el buen autoconcepto y la satisfacción con uno mismo; facilitar el logro, reducir la incertidumbre y promover la estabilidad; proporcionar reforzamiento y *feedback* positivo y mantener el nivel de medicación lo más bajo posible.
- b. **Relaciones interpersonales.** Garantizar la intimidad, permitir el afecto, apoyar a la familia, promover amistades y proporcionar apoyos.
- c. **Bienestar material.** Garantizar el derecho a la propiedad y la seguridad financiera, a la posesión de pertenencias, al empleo con apoyo, a un ambiente seguro y a la elección de alimentos y su preparación.
- d. **Desarrollo personal.** Garantizar el aprendizaje y la formación, la competencia personal, social y profesional, la rehabilitación y la capacidad resolutoria.
- e. **Bienestar físico.** Garantizar la salud, la nutrición equilibrada, la movilidad, el ocio y tiempo libre, las actividades de la vida diaria y la actividad física y deportiva.
- f. **Autodeterminación.** Garantizar la autonomía, la toma de decisiones, la elección, la formulación de metas y objetivos personales y el control personal.
- g. **Inclusión social.** Garantizar la aceptación, el estatus, los apoyos, la integración y participación en la comunidad, los roles y estilos de vida, el voluntariado y el entorno residencial inclusivo.
- h. **Derechos.** Garantizar la privacidad, el voto, el acceso a los derechos y libertades generales reconocidos en la sociedad y a los particulares por su condición de discapacitado; la eliminación de barreras y el fomento de las responsabilidades cívicas.

Como fácilmente se puede observar, la mejora de la calidad de vida de las personas discapacitadas no difiere sustancialmente de la de las personas que no padecen discapacidad alguna, de manera tal que perseguir la mejora de la calidad de vida de los discapacitados, no es otra cosa que avanzar en la calidad de vida de la sociedad en general.

"Bienestar social" y "calidad de vida" son, pues, dos productos sociales complementarios cuyas propiedades o requisitos parece que producen y explican, en gran

medida, la satisfacción de los ciudadanos con respecto a las condiciones del contexto físico y simbólico de su vida cotidiana en las sociedades desarrolladas.

## **2. La "Calidad de Vida" y los servicios para usuarios discapacitados**

En las sociedades armonizadas, las organizaciones que proveen habitualmente de servicios a los discapacitados, desde la perspectiva organizacional, serían las responsables de poner a disposición de los usuarios y partes interesadas, el producto -calidad de vida- a través del conjunto de recursos y procesos que tienen como objetivo añadirle valor de usufructo a esos productos. En el caso de la población afectada de discapacidad física, sensorial o cognitiva, el aparato organizacional público y privado, responsable de poner a su disposición los recursos necesarios para prevenir o mitigar estas limitaciones funcionales, es productor de "calidad de vida" en la medida en que, a través de sus servicios, de forma implícita o explícita, opera como mediador de los factores, dimensiones o requisitos de ese producto ante el discapacitado, y otras partes interesadas como la familia, como usuarios de ese producto.

Esta puesta a disposición de los usuarios de un producto tan personal y personalizado está obligando a las organizaciones de servicios en el sector a introducir, a su vez, cambios profundos en su cultura de gestión, de tal forma que la calidad es hoy también un sistema más, como el financiero, el de la información y el conocimiento, el medioambiental o el de prevención de riesgos laborales, que es necesario articular y gestionar con el fin de garantizarle al usuario la satisfacción de sus necesidades y expectativas.

Las organizaciones proveedoras de servicios se están repensando a sí mismas y distanciando de las prácticas mecanicistas que se introdujeron con el modelo burocrático, para conceptualizarse como un sistema complejo, flexible, que aprende y que se autorrenueva. En el caso de las organizaciones de servicios para las personas con discapacidad, se están experimentando también, en el ámbito internacional, cambios en las formas en que se proporcionan y evalúan los servicios. Cuatro son los cambios más significativos: la planificación de los servicios centrada en las personas, el desarrollo de un modelo de apoyos y recursos, el empleo de procedimientos de mejora de la calidad del servicio y el énfasis en los resultados (Schalock, 1997).

La planificación centrada en las personas hace especial hincapié en el establecimiento de una asociación con el usuario y su familia, con el fin de consensuar los objetivos de futuro deseables, e invitarles a participar para su logro.

El modelo de apoyos y recursos se basa en la filosofía de la normalización que supone modificar la concepción "deficientista" del discapacitado, por la orientación para el aprendizaje, la capacitación y el desarrollo personal. El modelo de apoyos implica el conocimiento de la vida que la persona desea vivir, con el fin de proveerle de los recursos y ayudas para su logro, dentro de los recursos disponibles, así como proveer de recursos a las personas que proporcionan apoyo.

El empleo de procedimientos de mejora alude a las formas de garantizar la publicidad de lo que la organización hace y de cómo lo hace, así como de los resultados obtenidos, por ejemplo, con relación al producto "calidad de vida". Para ello, la organización incorpora instrumentos de evaluación participativa institucional interna y externa que pueden ayudar a garantizar la calidad del producto ofrecido y asegurar su mejora continua.

El énfasis en los resultados pone de manifiesto el interés de la organización en relacionar los procesos con los productos, seleccionando indicadores capaces de medir el rendimiento de la organización en su tarea de añadir valor de usufructo a los procesos y de medir el impacto del servicio en el usuario y las partes interesadas, es decir la "calidad de vida" mejorada.

Con esta nueva filosofía organizacional, las personas con discapacidad no se ven en la obligación de ajustarse a la programación inflexible de la organización de servicios, sino que es ésta la que se transforma en función de las necesidades y expectativas cambiantes del discapacitado y demás partes interesadas.

### **3. Las prácticas físico-deportivas adaptadas y la mejora de la "Calidad de Vida" de los discapacitados**

En el caso de las discapacidades, las diversas alteraciones funcionales, cursan, en la mayoría de los casos, con una apreciable merma del CUERPO como signo y como símbolo, como si la alteración funcional hubiera anulado o devaluado el cuerpo como valor y como soporte de otros valores.

El cuerpo, en tanto que experiencia humana de salud, soporte de valores sociales y fuente de identidad personal, en el caso de la persona discapacitada, se halla, en gran medida, infravalorado por los demás -y, por tanto, por la propia persona- como fin y como medio para la mejora de su "calidad de vida". Sin embargo, paradójicamente, en España, al igual que en otras sociedades modernas, se observa un crecimiento progresivo del interés por la práctica de las actividades físicas y deportivas, impulsado por motivaciones tan dispares como hacer frente al sedentarismo, pertenecer a un grupo, potenciar la salud y la relajación o la identificación con ciertas



prácticas culturales (Buñuel, 1990). Podríamos decir que, en el escenario social actual, el cuerpo ocupa un espacio central o, por lo menos, preferente, convirtiéndose en un criterio de referencia importante para la evaluación de la "calidad de vida".

Los cuidados personales a través de las prácticas físicas -forma física- y deportivas están emergiendo como una demanda social e, incluso, como un "derecho" de las personas en las sociedades democráticas, a medida que van superándose las creencias de que la vitalidad y la salud son "dones" divinos y que éstos pueden obtenerse y mantenerse con prácticas racionales aprendidas.

Además, alrededor del cuerpo y de su rendimiento en estas prácticas individuales o colectivas, se está viendo incrementada la importancia social de valores como el esfuerzo personal, la superación de obstáculos, la autonomía y la seguridad, el fomento de los aspectos lúdicos, la prevención del estrés, la competencia social, la estabilidad emocional y el rendimiento en equipo, muchos de ellos concurrentes con los factores o dimensiones de la "calidad de vida" enunciados por R.L. Schalock y descritos con anterioridad. En definitiva, se está imponiendo en las sociedades modernas, la idea de que las prácticas físicas y deportivas cotidianas, son capaces de "transformar" la existencia de las personas (Buñuel, 1990).

Dentro del movimiento internacional de atención a los discapacitados, son conocidas sobradamente las motivaciones integradoras que impulsaron al británico Sir Ludwig Guttman a fundar, en 1944, el Centro de Lesionados Medulares de Stoke, con el fin de que, a través de las prácticas deportivas, los numerosos lesionados y mutilados de las dos grandes guerras mundiales, "... buscaran y restablecieran el contacto con el mundo que les rodea y, por consiguiente, el reconocimiento como ciudadanos iguales y respetados". El Centro de Lesionados de Stoke fue la semilla de los Juegos Paralímpicos, de la Organización Internacional de Deportes para Discapacitados (ISOD), del Comité Paralímpico Internacional y de las federaciones y comités internacionales y nacionales que agrupan las distintas deficiencias en torno a cinco categorías: sordos, ciegos, paráliticos cerebrales, minusválidos físicos y minusválidos psíquicos. A destacar en España, el papel pionero de la Asociación Nacional del Deporte Especial (ANDE) que se pone en marcha en 1975 con la organización de un Campeonato Nacional de Fútbol para Minusválidos Psíquicos.

Es indudable que tanto las motivaciones rehabilitadoras y reintegradoras que empujaron a L. Guttman a utilizar las prácticas deportivas como herramienta para la mejora de la "calidad de vida" del discapacitado, como los macroobjetivos que se formulan en todos los programas de preparación física y deportiva para discapacitados -salud y forma física, logro de metas y niveles progresivos de éxito personal e integración y logro social- deben tener alguna relación con la mejora de su "calidad de vida"; no obstante, es necesario profundizar más en la investigación y en las prác-



ticas educativas con el fin de averiguar y predecir, con mayor rigor, qué factores del constructo "calidad de vida" experimentan una mejora y con qué grado de significación, a través de las prácticas físicas y el deporte adaptado.

A tal fin, proponemos considerar, como punto de partida y estrategia heurística, la información que acerca de la mejora de la competencia humana, a través de la ejercitación física y las prácticas deportivas, nos proporciona la Psicología aplicada al ejercicio físico y el deporte. En esta disciplina, el consenso acerca de las competencias humanas que configuran el estado intrapersonal e interpersonal que pronostica el logro deportivo (Williams, 1991), se agrupa en torno a:

- Atención y concentración.
- Formulación de metas y objetivos.
- Toma de conciencia: autocontrol y afrontamiento del estrés.
- Autorregulación del nivel de arousal (activación): relajación y energetización.
- Imaginación (visualización).
- Autoconfianza: determinación y compromiso.
- Participación, comunicación y control normativo.
- "Forma física" y automatismo psicomotor.

La revisión de esta información nos permite establecer una concurrencia hipotética entre las dimensiones del modelo de "calidad de vida" de Schalock y la lista de factores psicológicos críticos para el logro deportivo de Williams, que puede observarse en la tabla adjunta. Confirmar empíricamente estas relaciones hipotetizadas, permitiría utilizar con rigor los procesos psicológicos intrínsecos a las prácticas físico-deportivas, como una herramienta con la cual añadir valor a la "calidad de vida" de las personas discapacitadas.

*Tabla de concurrencias hipotéticas entre las dimensiones de la "calidad de vida" de Schalock y los factores de logro deportivo de Williams.*

"Calidad de vida"	Logro deportivo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma de conciencia: autocontrol y prevención del estrés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación, comunicación y control normativo.</li> <li>• Autorregulación del nivel de <i>arousal</i>: relajación y energización.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación, comunicación y control normativo.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconfianza: determinación y compromiso.</li> <li>• Participación, comunicación y control normativo.</li> <li>• Toma de conciencia: autocontrol.</li> <li>• Atención y concentración.</li> <li>• Imaginación.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma física y automatismo psicomotor.</li> <li>• Toma de conciencia: autocontrol y prevención del estrés.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconfianza: determinación y compromiso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metas y objetivos.</li> <li>• Autoconfianza.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación, comunicación y control normativo.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación, comunicación y control.</li> </ul>	

## Bibliografía

- BUÑUEL, A. (1990): Elementos psicosociales en el estudio de la "forma física"; el caso de las gimnasias recreativas. En: QUINTANILLA, I. (comp.): *Calidad de vida, educación, Deporte y Medio Ambiente*. Barcelona: PPU, p. 97-100.
- DENNIS, R. [et al.] (1994): *Calidad de vida y discapacidad*. Madrid: Siglo Cero, vol. 25, 5.
- MARSHALL, T.H. (1950): *Citizenship and Social Class and other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARTÍNEZ-TABOADA, C. y PALACIN, M. (1997): Grupos, bienestar psicosocial y calidad de vida. En: GONZÁLEZ, P. (ed.): *Psicología de los grupos. Teoría y aplicación*. Madrid: Síntesis.
- PRIOR, J. y POZA, J. (1990): Aportaciones teóricas al estudio de la calidad de vida. En: QUINTANILLA, E. (comp.): *Calidad de vida, Educación, Deporte y Medio Ambiente*. Barcelona: PPU, p. 25-30.

SCHALOCK, R. (1997): *Evaluación de programas sociales: para conseguir rendimientos organizacionales y resultados personales*. Madrid: Siglo Cero, vol. 28 (2), p. 23-35.

WILLIAMS, J. (1991): *Psicología aplicada al deporte*. Madrid: Biblioteca Nueva.

# **ARTE TERAPIA Y MUJERES MALTRATADAS**

*Teresa Pereira Rodríguez  
María Ángeles Alonso Garrido  
Estudiantes del Máster en Arte Terapia  
Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid*

## **Introducción**

Como estudiantes del Máster en Arte Terapia, el curso pasado realizamos prácticas en diversos centros del ámbito de aplicación de esta disciplina.

La presente comunicación pretende exponer la experiencia que llevamos a cabo en una casa de acogida de mujeres maltratadas con un grupo de ellas, durante los meses de mayo a septiembre de 2002, y que continuamos en la actualidad con otro grupo diferente. Esta experiencia consistió en la realización de un "Taller de Arte Terapia".

Ambas emprendimos esta tarea con mucha ilusión y expectativas y, en general, a pesar de haber sido, en muchos sentidos y momentos, una experiencia muy dura, la valoración final fue muy positiva.

La violencia de género ha existido siempre, aunque sólo recientemente se empieza a reconocer la magnitud de este fenómeno. El espacio de que disponemos no nos permite abordar este tema con mayor profundidad, aunque consideramos que las características de este colectivo hacen muy adecuada la utilización del Arte Terapia como herramienta.

## **Arte Terapia**

¿Qué es Arte Terapia? Es una combinación entre arte y psicoterapia. Consiste en la utilización de medios artísticos de todo tipo en un contexto terapéutico o de tratamiento.

Los medios artísticos empleados pueden ser muy variados, bien con mediación de artes plásticas o de artes escénicas: dibujo, pintura, modelado; cine, vídeo y téc-

nicas audiovisuales, música, psicodrama, danza, ... Aquí vamos a centrarnos, principalmente, en los medios relacionados con las artes plásticas, principalmente.

La Terapia Artística (o Arte Terapia) se fundamenta en que los pensamientos y sentimientos pueden representarse de forma visual. No importan las aptitudes artísticas que se posean.

El arte se utiliza como un medio de expresión no verbal, con las ventajas que esto supone para aquellas personas a las que les cuesta comunicarse mediante el lenguaje oral. Además, algunas ideas o sentimientos son difíciles de expresar con palabras.

Lo más importante en el Arte Terapia es siempre la persona y el proceso que sigue en cada sesión, no el resultado plástico final. A ésta se le anima a expresarse, explorándose a sí misma, así como a tratar de leer después sus propias obras.

## **Grupo de Arte Terapia con mujeres maltratadas en una Casa de Acogida**

### **DESCRIPCIÓN DE LA CASA DE ACOGIDA**

**El barrio** en que se encuentra la casa de acogida es una zona tradicionalmente marginal de Madrid. Tiene un alto porcentaje de población gitana y, por lo que nos explicaron, un ambiente conflictivo y deprimido económicamente.

Las construcciones son bloques de edificios idénticos distribuidos en calles paralelas formando un gran rectángulo, en cuyo centro hay una plaza con los diversos servicios comunes: mercados, algunos comercios, un centro cultural, un colegio público, etc. En uno de sus extremos está la estación de tren de cercanías. A pesar de que el entorno está relativamente limpio y los edificios bien conservados, con zonas verdes delante de los portales y flores en las terrazas, el barrio tiene un aire un poco triste, despersonalizado.

**La casa** de acogida ocupa todo un bloque, el portal 1 de una de las calles. Son seis viviendas distribuidas en tres pisos. Cada piso, aparte de los dormitorios y los servicios, dispone de cocina y salón-comedor, aunque hay un comedor mayor común en el tercer piso para facilitar las reuniones generales y potenciar la convivencia. En el primer piso están también los despachos de psicólogas y educadoras y en la planta baja la guardería infantil. El mobiliario es sencillo, pero cubre las necesidades básicas.

La casa está regentada por una ONG. **El personal** que dirige la casa está compuesto por una coordinadora, una abogada, una pedagoga, una trabajadora social, dos psicólogas (una de ellas especialista en psicología infantil), cinco educadoras y una cocinera. La coordinadora y la trabajadora social acuden diariamente, la abogada un día a la semana, aunque está disponible por si fuera necesario de forma permanente; la pedagoga tiene un horario de 9:30 a 16 h. atendiendo la guardería; la psicóloga de mujeres acude tres tardes a la semana, la infantil todas; las educadoras tienen turnos de 12 horas, permaneciendo una de ellas en la casa día y noche, y la cocinera se encarga del desayuno y la comida. La cena la hacen por turnos las mujeres. Cada mujer se ocupa de la limpieza de su habitación y debe hacer lo mismo con las zonas comunes (cocina, comedor, ...) el día que tiene el turno de cena.

**Las mujeres** acuden allí a través de los servicios de auxilio de la Comunidad. En principio, algunas permanecen en lo que se llama "pisos de urgencia", generalmente regentados por instituciones religiosas, a la espera de obtener plaza en alguna de las dos casas de acogida de la Comunidad. Las mujeres y sus hijos tienen aquí sufragados todos los gastos de manutención, medicinas y necesidades básicas. El transporte está incluido en los casos en que no disponen de ingresos. Se supone que éste es un lugar de acogida transitorio, donde las mujeres permanecen durante seis meses hasta que pasan a un piso tutelado de la Comunidad (en el que conviven tres o cuatro de ellas y donde sólo tienen cubiertas parte de sus necesidades), o a una vivienda facilitada por el IVIMA (en la que deberán hacerse cargo de todos sus gastos, aunque, en los casos más graves, se les consigue el Ingreso Madrileño de Integración, IMI). La realidad es que permanecen allí mucho más tiempo y que la mayoría de sus situaciones son difíciles de solucionar.

El colegio público de la zona admite obligatoriamente a los niños en edad escolar y la guardería infantil del centro se encarga por las mañanas de los más pequeños. Las madres se comprometen a cumplir una serie de normas de convivencia, cuya trasgresión significa la expulsión inmediata, aunque en esto nos advirtieron que tenían que ser inevitablemente flexibles. Cada madre se ocupa de sus hijos, ya que éstos no pueden estar solos en el centro. Si, por cualquier motivo, ella no puede atenderlos (médicos, entrevistas de trabajo, enfermedad, ...), se recurre puntualmente al voluntariado para sustituirla.

Cuando nosotras llegamos, vivían allí unas 20 mujeres, casi todas entre 25 y 35 años, con sus hijos: 34 niños de edades que iban desde meses a adolescentes; en total eran 54 personas.

Después de un **primer contacto**, la coordinadora y las psicólogas se mostraron interesadas en que organizásemos dos talleres de Arte Terapia, uno para los niños y otro para las mujeres. Nosotras nos hicimos cargo del taller de las mujeres,



## OBJETIVOS, DESARROLLO Y VALORACIÓN DEL TALLER

El **objetivo** principal de los talleres era intentar fortalecer la autoestima de estas mujeres. Las personas que, como ellas, se ven sometidas, durante un período prolongado, a malos tratos de forma sistemática llegan a un nivel muy alto de desestructuración. Como ellas mismas explicaban perfectamente en las sesiones, llega un momento en que no saben si son víctimas o culpables, pierden su capacidad para valorar objetivamente la situación y tienden a infravalorarse, siendo incapaces de enfrentarse a su agresor, cuando no acaban pensando en que tal vez él tenga razón y que tienen lo que se merecen por su mediocridad y torpeza.

Para conseguir este objetivo, las sesiones debían propiciarles un espacio propio en el que tuvieran ocasión de reflexionar sobre sí mismas e intentar comprender mejor las causas y los motivos que habían generado su situación. La expresión plástica o artística facilitaría, por un lado, el diálogo del grupo sobre el tema elegido y, a la vez, nos daría datos que nos permitirían ir desentrañando la historia de cada una. La mayoría de las veces, las primeras en eludir inconscientemente estos datos eran ellas. El descubrimiento de esta expresión inconsciente de sí mismas a través de una actividad artística como arma para conocerse y manifestarse era uno de nuestros retos principales. No era sólo que fueran capaces de reconocer y desarrollar su propia creatividad, sino que la incorporaran a su vida como algo valioso, imprescindible y que nadie les podría arrebatar.

La transmisión de los roles violentos era otro de los temas que se pretendía plantear, en la convicción (que han demostrado muchos estudios) de que, en general, las mujeres maltratadas provienen de hogares en los que ya han conocido el maltrato y si, por tanto, no rompen el círculo, ellas también transmitirán a sus hijos los mismos hábitos. También incidiríamos especialmente en la necesidad de una educación con roles no sexistas, como primera medida preventiva de la violencia familiar.

Por último, los talleres debían ser un lugar de encuentro con sus compañeras, en el que de forma lúdica pero sería compartieran, en la medida de sus posibilidades y sin ninguna pretensión o exigencia de virtuosismo, una experiencia artística que también les sirviera de desahogo y relajación.

Las sesiones de Arte Terapia que desarrollamos tenían una **duración** media de dos horas, una vez por semana. Antes de comenzar los talleres explicamos al grupo en qué consistía el Arte Terapia, así como las **normas básicas** que debían mantenerse. El carácter voluntario implicaba un compromiso de asiduidad y participación. Por otro lado, para la buena marcha del taller era necesario la exigencia de puntualidad, el cuidado de los materiales y el respeto hacia el trabajo de las demás compañeras, interviniendo siempre de forma sincera pero positiva y adoptando un acuerdo de confidencialidad.

El carácter y esquema básico de cualquiera de las **sesiones** era el siguiente:

- Propuesta de trabajo o actividad a desarrollar:  
Iniciativa: Nuestra o de ellas.  
Tipo: Individual o colectiva.  
Actitud: Espontaneidad y reflexión.
- Realización de la actividad propuesta:  
Ambiente: Música, silencio, concentración.  
Nivel plástico: No importa.  
Técnica: Variada y en general libre.  
Materiales:  
    Enumerar los materiales a emplear.  
    Señalar que se enseñará su uso.  
    Sugerir que se pueden aportar nuevos.
- Puesta en común de los trabajos:  
Cada una habla de su trabajo.  
Las demás y nosotras intervenimos.  
Valoración conjunta de la actividad:  
    Conclusiones.  
    Sugerencias.
- Recogida del taller:  
Materiales.  
Trabajos: se guardarán en una carpeta, aunque al final de los talleres, se devolverán a la que lo solicite.

El **grupo** de Arte Terapia estuvo formado por siete mujeres que asistieron con distinta asiduidad a las sesiones. Sus edades oscilaban entre los 27 y los 38 años y eran de distintas nacionalidades (China, Guinea, Brasil, Portugal, Checoslovaquia y España) y todas tenían entre uno y tres hijos de edades comprendidas desde meses hasta dieciocho años. Casi todas llevaban varios meses acogidas en el Centro.

En cada sesión proponíamos una **actividad o ejercicio**, que utilizando distintas motivaciones nos permitiera trabajar con ellas nuestros objetivos.

Todas las actividades suscitaban bastante su curiosidad. Creemos que conseguimos la suficiente variedad de motivaciones para que cada sesión fuera para ellas una experiencia enriquecedora e interesante. Nos quedó absolutamente clara la necesidad de experimentar previamente nosotras cada una de estas actividades y estudiar con antelación sus posibilidades, consecuencias o derivaciones, para poder sacar el mayor partido de cada una. Así mismo un posterior análisis, a la vista de los trabajos, nos ha descubierto nuevos caminos y preguntas para plantear otras actividades.

En la realización de los ejercicios plásticos hemos utilizado distintas **técnicas**: lápices, ceras, acrílicos, mixtas, collage, ... Aunque ha sido esta última la más utilizada en conjunto a lo largo de todo el taller. Su elección ha sido libre en casi todos los trabajos, sólo en algunos hemos impuesto alguna de ellas por considerarlo apropiado o necesario por las características de los mismos. Aun así, en estos casos, cedíamos si la actitud de alguna de ellas era muy reticente a la técnica sugerida.

Las mujeres fueron bastante cuidadosas con los materiales y descubrieron poco a poco sus preferencias, experimentando, en general, con casi todos ellos y adquiriendo a lo largo del taller destreza en su uso y posibilidades expresivas.

En cada sesión, al acabar el ejercicio plástico, realizábamos una **puesta en común**. Colocábamos con celo todos los trabajos en la pared y se sentaban alrededor de la mesa, de manera que todas pudieran contemplar la exposición de los mismos. Después, generalmente siguiendo el orden en que estaban sentadas, hablaba cada una de ellas, interviniendo también sus compañeras y nosotras si lo creíamos oportuno.

Para nuestra sorpresa, el hecho de que comenzaran a hablar entre ellas resultó más fácil de lo que cabía esperar. En casi todas las sesiones se produjeron tanto relatos de tipo personal como conversaciones o debates de grupo. Así mismo, a pesar de que en algunas ocasiones el ambiente fue muy tenso o emotivo, nunca se produjeron faltas de respeto o situaciones en las que no pudiéramos contener las emociones.

Desde el principio, hicieron mucho hincapié en dos temas: la interpretación y la confidencialidad. En cuanto al primero, les advertimos que nosotras no éramos psicólogas y, por tanto, no pretendíamos actuar como tales. No se trataba de que interpretáramos sus trabajos, sino de que con nuestra ayuda aprendieran a hacerlo ellas, reconociéndose en sus imágenes o representaciones y dotándoles de una nueva herramienta de autoconocimiento. En cuanto al segundo, la confidencialidad, garantizamos que, por nuestra parte, nos comprometíamos a cumplir esta norma a rajatabla y que de ellas esperábamos lo mismo.

## SEGUIMIENTO DE UNA DE LAS PARTICIPANTES

A través de las actividades que llevamos a cabo en el taller de Arte Terapia vamos a conocer el trabajo de una de las participantes, a quien vamos a llamar Sara.

Sara tiene 34 años y es la única española del grupo. Lleva 6 meses en la casa y tiene una hija de 7 años. Es muy agradable y risueña, te mira con mucha curiosidad

pero manteniendo un poco la distancia, aunque no pierde esa actitud abierta de las personas buenas y generosas. No le gusta dibujar, pero sí las manualidades; antes trabajaba en encuadernación artesanal. Dice estar muy interesada en el taller y asegura que ellas necesitan muchas cosas como ésta.

El resultado final fue, tanto para ella como para nosotras, muy satisfactorio. Aseguró que el taller le había permitido recuperar su creatividad y encontrar un nuevo camino de reflexión sobre sí misma.

<b>1. La inicial de tu nombre</b>	Dibujo a partir de la inicial del nombre. (Lámina 1)
<b>2. Lo negativo, lo malo / Lo positivo, lo bueno</b>	Elección de imágenes que representen qué es para cada una lo bueno o lo malo en la vida. (Láminas 2 y 3)
<b>3. Cartel de una misma</b>	"Autorretrato" mediante imágenes, tratando de reflejar principalmente cualidades, hay que "venderse" (Lámina 4)
<b>4. Identificación con objetos y elaboración de pequeña historia</b>	Elección de dos o tres objetos de todos los que se muestran sobre una mesa. Redacción de un cuento en el que aparezcan dichos objetos y realización de una obra plástica que lo ilustre. (Lámina 5)
<b>5. Ilustración de cuento (Vasalisa)</b>	Tras la lectura o la narración del relato de Vasalisa, extraído del libro "Mujeres que corren con los lobos", de C. P. Estés, ilustrar el momento del cuento que se desee, o lo que sugiera el conjunto del relato en sí. (Lámina 6)
<b>6. Música</b>	Audición de cuatro melodías diferentes, expresando plásticamente las sensaciones, emociones, ... que suscita cada una de ellas. (Láminas 7, 8, 9 y 10)

## LÁMINA 1

Sara habla bastante tranquila y con el discurso más positivo de todas. Su dibujo es un paisaje. Al fondo del espacio aparecen tres montañas. De una de ellas, la si-

tuada más a la derecha, en lo que las teorías dirían que es el futuro, sale un río serpenteante que acaba en un lago situado en primer plano. Ella misma lo ha relacionado con la vida y ha comentado que, después de muchos meses de angustia, por fin se empezaba a encontrar mejor y que en esto tenía mucho que ver el hecho de que esta semana le hubieran comunicado que le concedían la custodia de su hija.

Alrededor de las montañas, el campo está lleno de flores diferentes según se sitúan a la izquierda o la derecha del dibujo. El espacio central lo ocupa un árbol bastante bien dibujado, aunque poco asentado en el suelo. Un sol grande, único elemento dibujado con ceras, preside toda la escena.

Las flores de Sara les han gustado mucho a todas y, en general, han opinado que su dibujo les parecía efectivamente muy alegre. También han estado de acuerdo en que Sara ahora está muy bien y una de las mujeres ha alabado en especial su voluntad y su coraje.

## LÁMINA 2

La mayor parte de la composición la ocupan tres recortes en los que, con letras muy grandes, está escrito: "droga", "ARMAS" y "PENA DE MUERTE". Dice odiar profundamente la droga y cuando le preguntamos si por algún motivo especial, solamente explica que conoce gente que está muy mal por ella.

Estas tres palabras forman una diagonal cruzada por tres imágenes las cuales, como le hacemos observar, están todas relacionadas con la mujer. En una de ellas aparece una mujer afgana pidiendo solidaridad; en otra un hombre parece golpear a una mujer mientras un niño contempla la escena impasible, como paralizado por el miedo; la tercera es una ilustración de una pierna femenina de tacones altos de la que salen llamas como si estuviera ardiendo. Le interrogamos sobre la presencia del niño y nos cuenta que hace pocas semanas su hija tuvo el primer fin de semana compartido con su padre, tal y como dictaba su sentencia de separación, y que a pesar de que el padre se comportó bien, la niña había tenido tal crisis de ansiedad que a su regreso estuvo ingresada unas horas en el hospital. La ardiente imagen de la pierna Sara la asocia con las servidumbres que la moda y cosas similares imponen a las mujeres.

Otras dos palabras, "estrés" y "CÁNCER", completan la composición. Es curioso que "droga" y "estrés" estén escritas con minúsculas y "ARMAS", "PENA DE MUERTE" Y "CÁNCER" con mayúsculas. Le preguntamos si piensa que esto puede obedecer a algo y reconoce que la droga era el problema de su marido, de modo que las dos primeras palabras tenían más que ver con cosas que no le gustaban de

su propia vida y las otras con cosas que no le gustaban del mundo y de la vida de los demás.

### LÁMINA 3

Como en la parte negativa, ha utilizado una combinación de texto y fotografías, aunque esta vez los textos y las fotografías expresan una misma idea. Uno de ellos es "LA MÚSICA" en gran tamaño y acompañado de una fotografía de un cantante. Dice ser una de las cosas que más le gustan y sin la que no puede vivir. El otro texto es "El amor", con minúsculas, señalando de nuevo una diferencia entre las palabras elegidas con mayúsculas o minúsculas. Sitúa esta palabra a la izquierda, encima de una foto de Harvey Keitel que resulta ser uno de sus actores preferidos desde que lo vio interpretando la película "El piano", de cuya cinta sonora se confiesa devota.

En la parte inferior del collage ha pegado un gato gris de preciosos ojos verdes, asegurando que los gatos le gustan mucho porque son bellos e independientes. A su lado hay una extraña casa blanca y roja, parecida a un palomar: dice ser muy hogareña y disfrutar mucho de su propio espacio. Le preguntamos qué habitación había en la parte roja de la casa y dice, riéndose, que, desde luego, el dormitorio. A la derecha de la casa un coche deportivo conducido aparentemente por una mujer acaba de colmar todas sus ambiciones materiales.

En la parte derecha, flotando en el espacio blanco de la hoja, una boca sonriente y un corazón rosa cierran el círculo de la composición exterior. El corazón no sabe por qué lo ha elegido, sólo que le ha gustado, aunque más tarde recuerda que solía dibujar uno en las notas que dirigía a su hija.

En el extremo izquierdo superior, un paisaje marino de casas blancas alude a su amor por la naturaleza y en especial por el mar. Sin embargo, el centro de la composición lo ocupa un paisaje boscoso atravesado por un puente o pasarela de madera. Le preguntamos que con cuál de los dos paisajes se identifica más. Dice que el mar le atrae mucho, pero que ella se había criado en el interior, y que lo que más le ha llamado la atención del paisaje ha sido el camino que se adentra en la fronda. Explica que le produce una gran tranquilidad y que desearía poder estar allí y atravesarlo, adentrándose en el silencio y la serenidad del bosque. Lo asocia con el momento de esperanza y expectativas en el que dice encontrarse.



#### LÁMINA 4

Su ejercicio es una mezcla de textos, recortados y escritos, y alguna fotografía, pero pocas. Todo está hecho sobre un fondo azul rayado de forma tenue, en general la composición respira y está equilibrada. Un gran texto recortado, con la palabra "AUTOESTIMA", encabeza el centro de su composición. Una serie de palabras escritas debajo en columna, con mayúsculas y rotulador, completan la idea que quiere expresar: "SINCERIDAD", "AMABILIDAD", "CORAZÓN", "COMPRESIÓN", "BUEN HUMOR", y un poco más a la derecha: "DIÁLOGO" Y "DIPLOMACIA". Las expresiones "corazón" y "buen humor" se reafirman con un gran corazón rojo pintado a la derecha y el recorte de una boca sonriente pegado a la izquierda de las mismas. Un poco más arriba de la boca otra palabra: "SENSIBILIDAD", flota un poco en tierra de nadie.

A la izquierda de la hoja, la palabra "FIDELIDAD" escrita a mano, seguida de un recorte en el que aparece "amigos", establece el alto valor que concede a ambas cosas, declarándose inquebrantablemente fiel y concediendo una gran importancia en su vida a la amistad. Un gran ojo recortado se sitúa debajo de las expresiones anteriores, describiendo la mirada de sus ojos, que son la parte de su cuerpo que más le gusta y que más alaban los demás por su belleza e intensidad.

Finalmente, en el extremo superior derecho y, en diagonal, en el inferior izquierdo, aparecen la fotografía de una niña y de un perro atestiguando el gran amor y ternura que siente por su hija y por los animales.

#### LÁMINA 5

Los objetos que elige son una calabaza, un collar y un abanico. La calabaza le parece un sonajero, asociándola con algo infantil y alegre, el collar es como los que le gusta ponerse a su hija y el abanico lo ha cogido simplemente para usarlo (hace mucho calor). El texto está escrito con una caligrafía muy cuidada y personal, regular y artística. Comenta que siempre se ha preocupado por tener una letra bonita. Su cuento es el siguiente:

*"La princesa Aliena vivía muy feliz junto a Tom su amado esposo y su recién nacido hijo.*

*Vivían en una pequeña aldea a las afueras de la ciudad y tan grande era su felicidad y armonía en su aldea que era conocido en todo el reino.*

*Un día en una visita del curandero se quedó tan prendado de Aliena que juró hacer lo que estuviera en su mano para conseguirla.*

*Ya que con sus artimañas le era imposible conquistarla puesto que amaba a su*

*marido decidió romper su estabilidad secuestrando a su único y amado hijo para vengarse, y se lo lleva a una aldea lejana del bosque y se lo dio a una anciana para que lo cuidara.*

*Una noche después de muchos días de deambular buscando a su hijo oyeron por arte de magia un sonido muy familiar de un sonajero regalo de su abuela y que pasaba de sucesor en sucesor por tradición familiar.*

*Y así fue como consiguieron rescatar a su hijo y fueron muy felices durante el resto de sus días.*

*El curandero huyó para siempre ya que la pareja se unió mas aun ante la adversidad y vio que no podía conseguir nada ante su amor. FIN"*

La parte plástica la resuelve con unos recortes, que representan: una pareja feliz; un niño; una casa paradisíaca; una señora mayor, que dice ser la que cuida al niño; y una cara congestionada gritando, que es el curandero,

Ella ha escrito un cuento sobre una familia feliz porque ésa es su máxima aspiración en esta vida. Cuenta que su madre murió cuando era muy pequeña, quedándose su padre sólo con ella y su hermana. A éste lo describe como un hombre bueno y honrado, pero carente de carácter. Al poco tiempo de enviudar se había vuelto a casar con una mujer que las maltrataba hasta el punto en que el padre, incapaz de enfrentarse a ella, decidió internarlas en un colegio. Allí pasaron casi toda su infancia convencidas de que nadie las quería, que no eran lo suficientemente importantes para nadie, anhelando esa familia que apenas habían conocido y sintiéndose absolutamente solas.

Y entonces apareció su príncipe azul, su marido, una gran pasión, un gran amigo, un colega, alguien que la quería y que, según sus propias palabras, la "trataba como una reina". Habla de haberle amado "con locura" y de haber sido, aquellos primeros dos años, el ser más dichoso de la tierra. Tuvo también a su hija y sintió que por fin "le tocaba a ella".

¿Qué pasó? Ella realmente no se lo explica, poco a poco la actitud de él va cambiando, en este caso la "enfermedad" es la cocaína. La relación de él hacia ella se va tornando posesiva y celosa, hasta el punto de alejarla de todos sus amigos y de prohibirle salir del barrio. Hablando reconoce que le costó cinco años desistir, comprender que se había roto el sueño, reconocer que estaba de nuevo sola, y que no por viejo el sentimiento le daba menos miedo. Él cometió entonces el error más grave y definitivo, claramente reflejado en el cuento: se llevó a su hija escondiéndola sin querer decirle dónde estaba. El marido tardó casi un mes en devolver a la niña, período que ella describe como una auténtica agonía. Después de esto ya no tardó mucho en coger una noche "una bolsa con dos bragas" y huir con su hija a la casa de acogida.

Le preguntamos con quién asocia a la anciana del cuento y después de pensarlo un poco dice que con su abuela. Ésta, si bien no era malvada, tampoco quiso atender a las dos huérfanas, incluso le cobró dinero a su padre por cuidarlas en alguna ocasión.

El sentido del sonajero, que en el cuento permite encontrar al niño, no logra establecerlo. El hechicero malo lo asocia evidentemente con su marido, pero no con su gran amor, sino con ese otro hombre en el que le convierte la droga y que es capaz de ser violento, agresivo y egoísta.

### LÁMINA 6

Lo primero que dice es que el cuento le ha recordado su propia historia. Una madre que muere, una madrastra cruel, un padre que no se entera, o no quiere enterarse de nada, etc. Ha trabajado de maravilla, y ha hecho una composición preciosa. Ha dividido la hoja en una cuadrícula de 16 viñetas y en 15 de ellas ha ido desarrollando la historia de principio a fin, sin olvidar ningún detalle.

Ha retenido toda la historia extrayendo los momentos cruciales, con una capacidad de síntesis y claridad que realmente nos ha dejado asombradas. La identificación de Vasalisa consigo misma en este caso es explícita, y el hecho de que haya reelaborado la historia en sus dibujos con tanto detalle y expresividad tiene que haberle removido por fuerza.

### LÁMINAS 7, 8, 9 Y 10

En los dos primeros dibujos, que ha dedicado al mar y a los pájaros, titulándolos "Meciéndome en el mar" y "Pájaros revoloteando y jugando" respectivamente, su pincelada es muy suelta. Curiosamente, el título de la segunda pieza es precisamente "Águila". Según ella, en ambos casos, se ha sentido muy relajada, sintiendo las olas y volando por el cielo. En los dos últimos ha sido más meticulosa, introduciendo además de los acrílicos algunos dibujos a lápiz sin colorear. La pieza que más le ha gustado ha sido la tercera, titulada "Escocia medieval", recreando un escenario medieval con castillo y caballero incluidos. El último dibujo, "Bailando", es una verbena con los músicos tocando y una pareja danzando en la pista. A pesar de no estar apenas coloreado, es muy alegre y expresivo. Comenta habérselo pasado muy bien y haberle gustado mucho el ejercicio.

ANEXO

Lámina 1

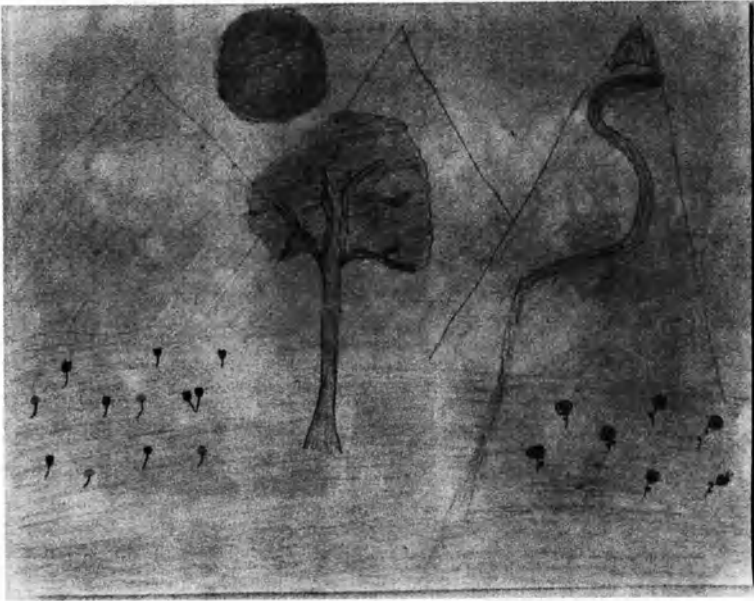


Lámina 2

**droga**



**ARMAS**



**estrés**

CANCER

**LA PENA DE MUERTE**

Lámina 3



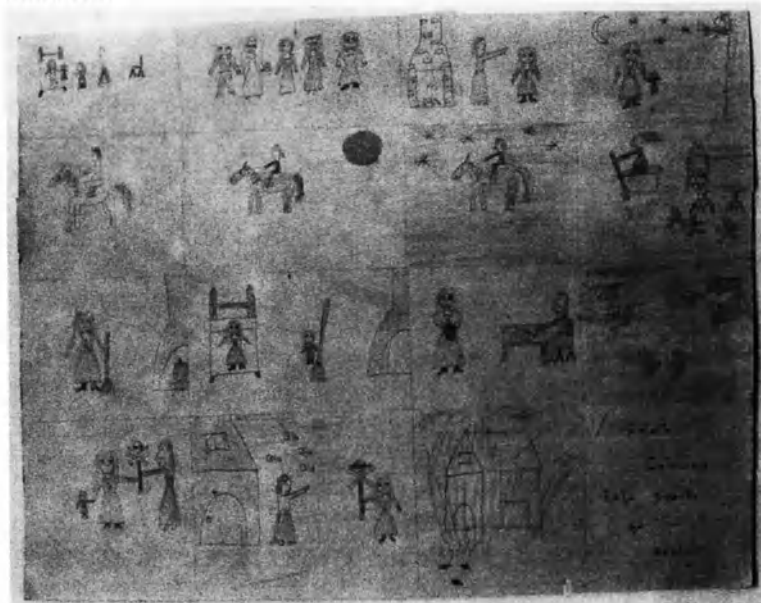
Lámina 4



Lámina 5

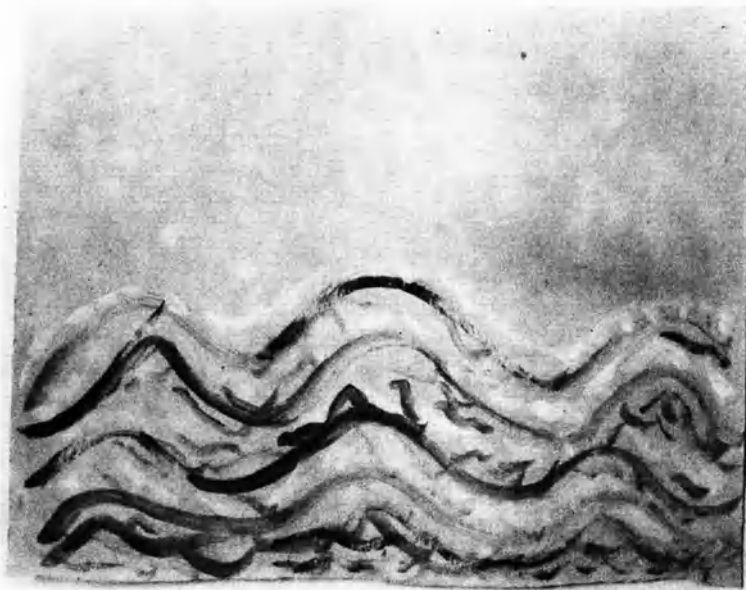


Lámina 6





*Lámina 7*



*Lámina 8*



Lámina 9

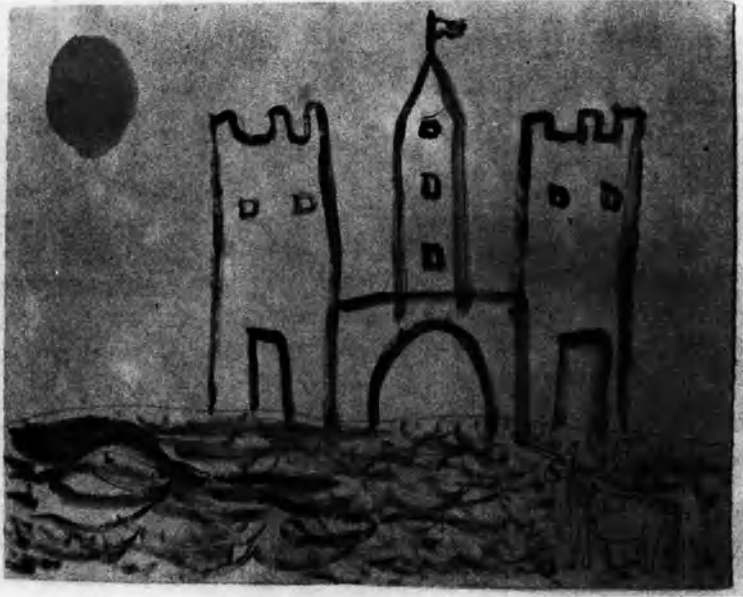
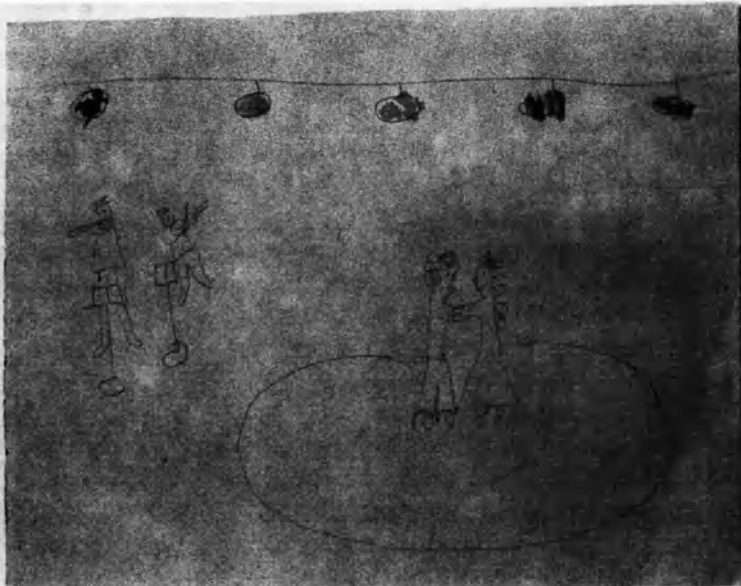


Lámina 10





## ***ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN ANCIANOS CON DISCAPACIDAD***

*Ana Carmen Muñoz Hueso*

*Jesús Beltrán Llera*

*Universidad Complutense de Madrid.*

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.*

Más que una comunicación, este breve texto es una reflexión. Una reflexión sobre la gran necesidad que existe de intervenir educativa y socialmente en la vejez y, en concreto, en la vejez discapacitada, dado que constituyen uno de los colectivos que más ha aumentado y que sufre un mayor número de trastornos o alteraciones mentales. Comúnmente se suele atender socioeducativamente a los niños, adolescentes y adultos, pero se olvida a los más mayores.

Por esto, ha de considerarse esta comunicación como una demanda para que se fomente, aún más, la evaluación e intervención psicopedagógica especializada en mayores.

Observada la gran necesidad que existe, se va a intentar dar a conocer un mundo de posibilidades que mejoren la vida de nuestros ancianos y ancianas, en especial, la de aquellos con discapacidad. Para ello, se van a describir cuáles son las características psicosociales del envejecimiento, descripción necesaria para tener una visión general del tema en cuestión.

A continuación, se van a desarrollar los puntos principales a tener en cuenta a la hora de realizar una evaluación psicopedagógica y, por último, se van a dar una serie de posibles pistas y áreas para poder realizar una intervención psicopedagógica biopsicosocial adaptada a esta etapa tan importante de la vida. El objetivo es dar una serie de principios, ideas que sirvan de base para la construcción de una atención psicopedagógica eficaz en las personas ancianas discapacitadas.

Lo primero que es necesario hacer es superar los innumerables mitos que existen en la actualidad sobre la vejez, en general y sobre la vejez discapacitada, en concreto. Algunos de esos mitos son los siguientes: "las personas mayores son incapaces de integrarse", "el envejecimiento comienza a los 65 años", "los mayores se en-

cuentran muy limitados en sus aptitudes", "las personas mayores con el paso del tiempo acabaran discapacitados".

Una de las formas para cambiar dicha concepción es conocer con profundidad qué es el envejecimiento y cómo son nuestros ancianos y ancianas.

El envejecimiento que se produce en los ancianos discapacitados se denomina envejecimiento patológico. Este tipo de envejecimiento se da cuando el sujeto no se adapta a todos los cambios que tienen lugar en su persona y en su entorno, y sufre graves trastornos que repercuten además negativamente en otros aspectos de su vida. Se caracteriza por ser un envejecimiento enfermizo, traumático, acelerado y precoz. Por desgracia, es el más común y con el que resulta más difícil trabajar.

Para conocer cómo envejece el anciano discapacitado, además de tener claro en qué consiste dicho envejecimiento, se deben conocer cuáles son los aspectos psicosociales del envejecimiento.

Dentro de los aspectos psicosociales del envejecimiento se pueden distinguir varios puntos importantes.

En primer lugar, se encuentran una serie de factores que influyen en el envejecimiento. Destacan principalmente los factores biológicos (fisiológicos y morfológicos), los sociológicos (se centran en los roles sociales y estereotipos que se imponen a determinadas personas, en este caso los ancianos) y los psicológicos. Dada nuestra disciplina, el texto se va a centrar principalmente en el factor psicológico.

Cualquier psicopedagogo que tenga que realizar una evaluación o intervención debe tener en cuenta, desde el punto de vista psicológico, una serie de elementos básicos importantes. Debe saber cómo evolucionan una serie de aptitudes cognoscitivas como la inteligencia, la memoria, la capacidad de aprendizaje, el razonamiento, la capacidad de resolución de problemas y la creatividad, principalmente. También es necesario que tenga en cuenta cómo es la personalidad de la persona anciana en concreto; debe centrarse en aspectos como el autoconcepto, el concepto social, la autovaloración, ... También debe tener en cuenta otros aspectos psicológicos como son las emociones y sentimientos, la sexualidad y las motivaciones.

Como se puede observar, la evaluación psicopedagógica que ha de hacerse a una persona anciana con o sin discapacidad no difiere especialmente del resto de evaluaciones realizadas a personas que se encuentran en otra etapa de la vida. Es importante que tanto la evaluación como la intervención sea interdisciplinar, y que tenga en cuenta tanto al sujeto como al contexto que rodea a éste. Ya que la persona anciana es ella misma y lo que le rodea.

Aquí entra en juego lo importante que es, y lo necesario, para las personas mayores, como para el resto de personas, tener relación con su familia. Por fortuna, en las políticas actuales, existe una clara y renovadora tendencia a intentar la integración de las personas mayores dentro del ámbito familiar. Dicha tendencia se ha comenzado a realizar porque se ha comprobado que uno de los principales apoyos de la ancianidad son sus familiares, ya que éstos pueden satisfacer una gran variedad de necesidades. Desde aquí se demanda la concepción de la familia como la mejor alternativa para el anciano, frente a la institucionalización. Así fue reflejado en la Asamblea Mundial de Naciones Unidas, y así lo han puesto en marcha en España una serie de programas.

Una vez que se tiene una buena base teórica sobre cuáles son las realidades, que no mitos, de los ancianos, cómo se produce el envejecimiento (patológico), y qué variables psicosociales hay que conocer y tener en cuenta, se está "preparado" para comenzar la "carrera" de la evaluación psicopedagógica.

Para poder realizar una adecuada evaluación psicopedagógica, es necesario tener un profundo conocimiento de los tests o pruebas que existen. Lo importante es realizar un diagnóstico precoz del déficit para determinar su naturaleza e importancia y poder así examinar las consecuencias vivenciales para el anciano en su vida y seguir su evolución, ya que lo más importante, aunque parezca obvio, es el anciano.

Son muchas las dimensiones que pueden ser evaluadas. Una de las más importantes para el psicopedagogo es la que hace referencia a la cognición, o lo que es lo mismo, la evaluación de la atención, la percepción, el procesamiento de la información, la memoria y el juicio del anciano.

Algunos de los aspectos más importantes de los tests mentales para ancianos es que hayan sido especialmente diseñados para este tipo de población, que sean sencillos de manejar, y que sean flexibles a la hora de su aplicación. No existen muchos, pero los que hay, los que verdaderamente merecen la pena, deben ser utilizados.

Se recomienda el uso del Mini Mental State (MMS) de Folstein, el Memoria Información Concentración (MIC) de Chichon, y el Cuestionario de Wells, entre otros.

Durante su aplicación pueden surgir diversos problemas. Por ejemplo, cuando se obtienen puntuaciones medias y el anciano es mayor de 80 años y además posee una deficiencia sensorial o insuficiente estimulación por aislamiento o invalidez, o cuando no existe o ha sido muy pequeña la escolarización y la alfabetización, ... Lo único, y no es poco, que se consigue con estos tests es detectar, sospechar o descartar la situación de normalidad o anormalidad presente, siempre que el examinador conozca el test y crea en su utilidad.



Para no dejar el tema de la evaluación incompleto, al haberse determinado solamente la evaluación en el ámbito cognoscitivo, se ha creído conveniente nombrar algunos de los tests más importantes dirigidos exclusivamente a personas ancianas. Destacan; el Índice de Barthel y el Índice de Katz (encargados de áreas como la alimentación, el lavado, vestido, aseo, micción, traslados, deambulación, ...), la *Escala de incapacidad de la Cruz Roja*, la *Escala de Lawton* (capacidad de utilización del teléfono, compras, preparaciones de comidas, ...), *Escala de Pfeiffer*, *Dementia rating scale de Blessed, Tomlison y Roth*, el *Test de Bender*, *Test del reloj*, *Test de Bleser*, *Global Deterioration Scale de Reisberg*, *Escala de Robinson*, *Geriatric Depression Scale de Yesavage*, *Brief Assessment Schedule de McDonald*, *Trait Anxiety Scale*, *Cuestionario de Wells* y la *Escala de Hachinski*, entre otros.

Una vez realizada la evaluación psicopedagógica, el profesional debe sacar el mayor jugo a la información extraída, de la forma más objetiva. Y teniéndola como referencia debe realizar un diagnóstico, no una categorización del sujeto. A partir de dicho diagnóstico sería necesario realizar una intervención y/ o establecer una prevención.

Algunos dirían: ¿Intervenir en la tercera edad?, pero, ¿en qué intervenir?, ¿qué se puede prevenir en un anciano? Éste es otro de los mitos que hay sobre las personas ancianas, aspecto que ya ha sido abordado con anterioridad.

Pues sí, una vez "convencidos" o mejor dicho "sensibilizados", es necesario conocer qué posibles intervenciones se pueden llevar a cabo durante esta etapa de la vida. Apuntar que cada sujeto es individual, personal, "es un mundo", por lo que la intervención también ha de ser así. Lo único que se pretende es dar una serie de pinceladas sobre cuáles son los recursos y las actividades que pueden ser utilizadas para que el profesional las tenga en mente y pueda luego utilizarlas en función del caso.

En primer lugar, es necesario retomar la definición y características anteriormente descritas sobre el envejecimiento patológico. Es necesario describir brevemente qué posibilidades existen a la hora de intervenir y de prevenir.

Algunas de las formas de prevención podrían tener como base los siguientes aspectos. Se debe potenciar la participación, implicar en la vida de las personas mayores al resto de componentes familiares y viceversa, es decir, al mayor dentro de la familia, hacerle desarrollar trabajos útiles y acordes a sus capacidades, ayudar a la persona a aceptarse a sí misma, preparar planes de futuro y vivir el presente, hacer a la persona que se observe a sí misma y su comportamiento para que pueda modificarlo ante los demás.

En cuanto a la intervención, serían varios los aspectos que deben tenerse en cuenta: la evaluación previamente realizada, la determinación de objetivos (a corto y/o a largo plazo), seleccionar la metodología o metodologías más adecuadas, las actividades, determinar cómo será la evaluación tanto de procesos como de resultados, ... Esto es, todos aquellos aspectos necesarios para realizar una intervención global, pero a la vez integral, individual y personal.

Algunos aspectos importantes que deben tenerse en cuenta a la hora de llevar a cabo una adecuada intervención:

- Valorar las experiencias, conocimientos previos del anciano.
- Considerar las dificultades o déficit que presentan los ancianos, como por ejemplo: déficit visuales y auditivos, propioceptivos, deterioro mental, trastornos de conducta, peor adaptación a situaciones de estrés, gran prevalencia de patología médica crónica (especialmente enfermedades respiratorias o cardiovasculares), frecuencia de polifarmacia (consumo de más de cuatro fármacos), retraso en el comienzo de la rehabilitación, bajo nivel educacional frecuente, familia indiferente o protectora en exceso, nivel de apoyo social, descondicionamiento hospitalario, residencial o domiciliario, institucionalización previa, falta de motivación, miedo, estrés, ...
- Importante, aunque difícil: dejar hacer al anciano todo aquello que aún puede hacer por sí mismo. Es importante saber que la ayuda innecesaria acelera el deterioro y es difícil porque implica emplear más tiempo en algo que puede realizarse más rápidamente y con mejores resultados si le ayudamos.
- Potenciar los éxitos conseguidos. Se debe procurar no poner al anciano en situaciones de fracaso, ya que esto conlleva la frustración. Se deben favorecer las situaciones de complicidad.
- Aceptar y validar los sentimientos del anciano discapacitado. Se han de reconocer sus reminiscencias, sus pérdidas y las necesidades humanas que hay bajo su conducta. Es necesario afirmar o reafirmar los sentimientos y conductas de los ancianos utilizando la empatía para sintonizar con ellos. El objetivo de todo esto es aceptar al anciano como individuo único, reflejando sus sentimientos, ayudándole a expresar necesidades insatisfechas y a restaurar los papeles sociales, facilitando los sentimientos de bienestar y estimulando la interacción con otros.

La intervención girará en torno a una serie de ejes. Sería recomendable hacerlo tanto de forma individual para conseguir el mayor grado de independencia como

trabajando con la familia para incorporarla en los hábitos y estilos de vida del anciano y de su familia. Los ejes son los siguientes:

- **Recuperación:** se utilizan una serie de técnicas cuando es razonable esperar una mejoría suficiente en el paciente para que pueda realizar la tarea de forma normal.
- **Adaptación:** se utiliza cuando el anciano no es capaz de realizar la tarea. Para ello se le enseñan técnicas para que pueda realizarla de forma independiente.
- **Empleo de ayudas técnicas:** cuando ni la recuperación ni las técnicas adaptadas sean suficientes para permitir el logro de los objetivos, se incluirá en la intervención el equipamiento adaptado necesario.
- **Ambiental:** se considera una estrategia compensatoria. Es un medio para maximizar indirectamente la función de la persona anciana.

Se puede determinar que existen cuatro tipos de estrategias o ejes de intervención que son: recuperar y compensar los déficit, la modificación ambiental, la educación del paciente y la educación de la familia. Estos aspectos tienen que estar siempre presentes. Deben servir de referencia durante todo el proceso de intervención.

En cuanto a las principales áreas o "puntos clave" en los que se suele intervenir en las personas ancianas, hay que resaltar que son muy variadas y que dependen de cada caso. Pero existen una serie de áreas que suelen predominar a la hora de intervenir con este tipo de población.

En primer lugar, se puede destacar la importancia de intervenir en el área de la comunicación, ya que la capacidad de expresión y comprensión de la persona puede verse limitada. Lo importante es intentar comunicarse con el anciano a un nivel que él pueda comprender, tener en cuenta lo que puede y no puede hacer y explorar todas las vías posibles de comunicación. Para ello, se debe tener en cuenta una serie de pautas para poder realizar una buena comunicación y se debe elegir un lugar, un momento y un contenido adecuado.

Antes de pasar a otra área importante, se ha creído necesario hacer un inciso en lo que respecta a la comunicación con la familia del mayor discapacitado. Es muy importante que la familia sea capaz de escuchar, de empatizar, de obtener información, de observar la comunicación no verbal, de repetir los mensajes, de utilizar un lenguaje similar al que éste utiliza; que sus miembros sean cordiales, que respeten los sentimientos del anciano y que sean realistas. Para ello, el psicopedagogo debe intervenir también en estos aspectos cerca de la familia del anciano, ya que es muy difícil poder llevar a cabo todo esto sin ayuda.

Como se señala al comienzo, la intervención, cualquier tipo de intervención, ha de tener en cuenta al sujeto y el entorno que le rodea. Y éste es un gran ejemplo. Se debe realizar una intervención con la persona anciana y también con sus familiares, ya que sólo de esta forma la intervención será realmente eficaz.

Otra importante área que hay que tener en cuenta es la denominada "orientación a la realidad". Tiene por objetivo brindar al anciano que está confuso un sistema de intervención para volver a la realidad. La meta principal es mantener al anciano en contacto con el ambiente. El hecho de estar orientado a la realidad ayuda al anciano a sentirse mejor y a tener un mejor control de sí mismo y del entorno que le rodea. La orientación ha de ser tanto personal como espacial y temporal.

La tercera área importante es la que hace referencia a la autonomía personal del anciano. Esta área intenta fomentar las denominadas actividades de la vida diaria o AVD, que son aquellas que hacen referencia al aseo personal, vestido, comida y control de esfínteres, como principales, y el manejo del dinero, de la medicación, el uso del teléfono, y el cuidado y tareas de la casa, como secundarias.

Otro ámbito muy importante, ya señalado al comienzo de este texto, es el de la estimulación cognitiva. El objetivo es recuperar o mantener las funciones mentales superiores (memoria, cálculo, orientación, lenguaje, praxias y gnosias), enlentecer el deterioro, procurar estabilizar durante el mayor tiempo posible el estado funcional del paciente y controlar los síntomas. Son numerosos los beneficios que se obtienen con este tipo de programas: se mantiene activo al anciano, favorece el papel social de éste, se ponen de manifiesto capacidades y funciones cognitivas que habían quedado olvidadas por el desuso, se descubren dichas capacidades y el anciano experimenta una gran satisfacción que refuerza a la vez su autoestima, ...

Otra área de posible intervención que es necesario destacar es aquella que se refiere al entrenamiento sensorial. El objetivo principal es aumentar la discriminación y la sensibilidad de los sentidos mediante la estimulación de todos los receptores sensoriales. De esta manera, se incrementará la capacidad y la oportunidad del anciano para interactuar con el entorno. Además, ayuda al reconocimiento del cuerpo y de uno mismo mediante actividades de autoidentificación.

Son varias las subáreas de estimulación: táctil, cinestésica y propioceptiva, olfativa, auditiva, visual y estimulación cognitiva, social y verbal.

Destaca también el ámbito que hace referencia a la estimulación física. Las metas que hay que tener presentes son las siguientes: potenciar la movilidad del anciano y evitar la sedestación prolongada. Es muy importante realizar ejercicio

físico, dar paseos, hacer rutas, ya que con ello se logra una mejor disponibilidad, flexibilidad y un mejor estado de salud.

La psicomotricidad es una de las áreas más utilizadas para intervenir en ancianos discapacitados ya que ofrece la posibilidad de equilibrar las tres realidades del ser humano: los pensamientos, los sentimientos y el cuerpo. La forma en que este trío se activa se dinamiza a través del movimiento, interviniendo en cada movimiento la sensación, el sentimiento y el intelecto. La psicomotricidad debe ir más allá de la simple actividad física. Los objetivos que han de tenerse como referencia a la hora de realizar una intervención psicomotriz son los siguientes:

- Desarrollar la capacidad sensitiva a partir de las sensaciones del propio cuerpo.
- Educar la capacidad perceptiva.
- Educar la capacidad representativa-simbólica.

También habrá que tener en cuenta todo aquello que se refiere al área de adecuación ambiental y estructuración del entorno, ya que, como se ha dicho anteriormente, la intervención es del sujeto y de su entorno. Para ello, será necesario distinguir entre medio protésico y medio terapéutico, ya que la intervención cambiará en función del medio al que se esté refiriendo. De todas formas, independientemente del medio a intervenir, el objetivo general será el de convertir el entorno en lo más accesible posible para que se reduzca el nivel de frustración y ansiedad. De esta forma, el anciano se encontrará más seguro.

Por último, hay que destacar también la importancia que tienen tanto la musicoterapia, la ludoterapia y la terapia con animales. Son múltiples y muy variados los beneficios que se pueden obtener a través de este tipo de técnicas. Se puede aumentar la autoestima personal, fomentar las relaciones interpersonales, disfrutar del tiempo de ocio, ofrecer una oportunidad para expresar sentimientos, estimular la vocalización, la comunicación por medio de canciones, estimular los movimientos y el ejercicio físico, aumentar las funciones mentales superiores, concienciar del movimiento y las sensaciones corporales, estimular los sentimientos de utilidad y de responsabilidad, etc.

Otro aspecto importante a la hora de intervenir son los denominados **programas de reeducación, remotivación y resocialización**. Los beneficios de estos programas son muy numerosos, ya que el mayor se siente más valioso y autosuficiente, útil para sí mismo y para los demás, menos dependiente, así como satisfecho y motivado. También se mejoran las conductas que se refieren a las actividades de la vida diaria. Puede aumentar la atención y la estimulación de las personas ancianas. Se fortalece su capacidad para relacionarse y comunicarse con otras personas. Se le alien-



ta para que se interese más por su entorno. Se renueva el interés por las actividades cotidianas y se centra la atención en aquellos rasgos comunes en la vida diaria relacionados con las dificultades emocionales.

Una vez descritas tanto las áreas como los programas de intervención más importantes para la población de personas ancianas discapacitadas o no, es necesario volver a advertir que el objetivo que se proponía a la hora de describirlas no era determinar ni fijar una intervención modélica o ideal, ni mucho menos. Lo que se pretende es dar una base acerca de cuáles pueden ser las posibles áreas de intervención con la población anciana. Siempre se debe tomar esto como referencia, como guía, ya que cada intervención es distinta, porque cada persona, cada persona anciana, es diferente.

Como último apunte de la intervención, es necesario comentar que las actividades, en primer lugar, son muy diversas, tanto como las posibles áreas de intervención. Lo importante es saber seleccionarlas teniendo siempre como referencia a la persona anciana, es decir, a la persona a quien va dirigida la intervención.

Dicha diversidad hace que sean muchas las clasificaciones y tipologías existentes: por ello, se ha creído conveniente apuntar a título orientativo dos de las clasificaciones más importantes. Una de ellas, la denominada como clasificación general, tiene como criterio el número de sujetos que participan. Distingue entre actividades grupales e individuales para ancianos discapacitados. La otra divide las actividades en función del tipo de área u objetivos que intenta desarrollar.

Como se puede observar, tanto la evaluación como la intervención psicopedagógica en personas ancianas discapacitadas es muy compleja, pero a la vez enriquecedora y apasionante. Existen numerosos estudios que demuestran la gran eficacia de este tipo de intervención y evaluación, aunque esto no quede reflejado, dada la escasa utilización que se hace de las mismas en nuestro país. Por ello, desde aquí se demanda su realización, su puesta en práctica con nuestros ancianos y ancianas, tengan o no discapacidad, ya que la mejora de la vida, de la calidad de vida de nuestras personas mayores es y debe ser uno de los objetivos de todo buen psicopedagogo, ya que la educación, en general, y la educación especial, en concreto, ha de estar destinada tanto a niños y a adolescentes, como a las personas adultas y ancianas.

## Bibliografía

- BELSKY, K. (1996): *Psicología del envejecimiento*. Barcelona: Masson.  
 CARTENSEN, L. y EDELSTEIN, B. (coord.) (1990): *Gerontología clínica: Intervención psicológica en la vejez*. Barcelona: Martínez Roca.



- ELIZASU, C. (2000): *La animación con personas mayores*. Madrid: CCS.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.; IZAL, M.; DÍAZ, P. (1992): *Evaluación e intervención psicológica en la vejez*. Barcelona: Martínez Roca.
- GONZÁLEZ, E. (Coord.) (2000): *Psicología del ciclo vital*. Madrid: CCS.
- JANGUAS, J. (1998): *Intervención psicosocial en gerontología: manual práctico*. Madrid: Cáritas Española.
- KANE, R. (1993): *Evaluación de las necesidades en los ancianos: guía práctica de los instrumentos de medición*.
- PERLADO, F. (1987): *Test mentales en Geriatría*. Zaragoza: Heraldo de Aragón.
- PERLADO, F. (1988): Valoración del estado mental en el paciente anciano. En: *Revista Clínica Esp.* 183, 267-273.
- VEGA, J. L. y BUENO, B. (1995): *Desarrollo adulto y envejecimiento*. Madrid: Síntesis.

# LA PROBLEMÁTICA DE LA DEPENDENCIA EN ESPAÑA



*Dra. Ramona Rubio Herrera*  
*Catedrática de la Universidad de Granada*  
*Dr. José Luis Cabezas Casado*  
*Profesor Universidad de Granada*

*"Cuando eliges quedarte  
al margen de las luchas de la vida,  
también estás eligiendo quedarte  
al margen de las genuinas riquezas  
que la vida tiene para ofrecerte".*  
G.W.Cummings

## 1. Introducción

El presente artículo pretende, a manera de radiografía, un primer acercamiento a una problemática cada vez más importante demográficamente, la de la dependencia de las personas mayores en España, un colectivo que va incrementándose porque el peaje del aumento de la longevidad lleva, entre otros, el canon de la "dependencia". En 1997, de la población de más de 80 años, entre un 13% y un 33% sufrían alguna dependencia severa y esto significa: demanda creciente de cuidados de larga duración, a nivel estatal (niveles de cobertura económica, de servicios sociales, a nivel de inserción social, etc.), a nivel profesional, a nivel familiar. Pensemos en el esfuerzo físico y psíquico que supone el cuidado.

Envejecer no suele ser en sí un problema, lo es la falta de autonomía asociada a la vejez que, en sus grados más elevados, llamamos "discapacidad", y que, a su vez, no tiene por qué estar asociada a la edad.

La vivencia de una discapacidad es una vivencia por extensión amplia. No afecta solamente a la vertiente física de un sujeto. Afecta también a la vertiente psicológica y social, y no sólo de un sujeto singularmente sino que incide en una colectividad (familia, agentes asistenciales, educativos, etc.)

La discapacidad supone un gran desafío desde el punto de vista individual. Ante una discapacidad, el propio sujeto tiene una decisión delicada que es: convivir con ella y compensarla, o rechazarla y no integrarla.

## 2. Definición e Índices de Prevalencia

### QUÉ ES LA DEPENDENCIA Y SUS NIVELES DE PREVALENCIA EN ESPAÑA

La dependencia puede ser entendida como el estado en que se encuentran las personas que, por razones ligadas a la falta o pérdida de autonomía, física, psíquica o intelectual, tienen necesidad de asistencia y/o ayudas importantes para realizar actividades de la vida diaria, y en los mayores es un problema que casi siempre abarca hasta el final de la vida.

### ¿QUÉ ENTENDEMOS POR DISCAPACIDAD?

Generalmente, aquellas personas con capacidades limitadas para las actividades de la vida cotidiana que sufren problemas cognitivos o físicos denominados "discapacidades". Por actividades cotidianas se entiende valerse por sí mismo, caminar, ver, oír, hablar, aprender, trabajar, realizar tareas manuales, participar en eventos y actividades comunitarias o respirar (Accessibility & Microsoft, 2002). Según esto, la discapacidad desde un punto de vista conceptual tiene un amplísimo alcance.

En esta línea existen varios conceptos relativamente cercanos que sería necesario matizar. Según la clasificación de la Organización Mundial de la Salud, las definiciones de deficiencia, discapacidad y minusvalía son las siguientes:

- *Deficiencia*: "Es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica".
- *Discapacidad*: "Es toda restricción o ausencia (causada por una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro de un margen considerado normal para un ser humano".
- *Minusvalía*: "Es una situación de desventaja para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un "rol" que es normal en su caso (en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales).

La discapacidad, pues, se refiere a una falta de capacitación para llevar a cabo una actividad a causa de una deficiencia concreta, y que el sujeto debería poder hacer según los cánones de normalidad.

Cuando la discapacidad se refiere a personas mayores, en las que los límites entre la normalidad y la no normalidad se difuminan a menudo, el problema se hace más complejo.

En España, la población mayor no sólo ha aumentado en números absolutos sino también en cuanto a longevidad, según podemos apreciar en la siguiente tabla:

TABLA 1

EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN MAYOR. ESPAÑA, 1900-2020 (miles)

Años*	Total España	65 y más		75 y más		80 y más	
	Absoluto	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
1900	18.618	968	5,2	264	1,4	115	0,6
1910	19.996	1.106	5,5	293	1,5	133	0,7
1920	21.390	1.217	5,7	329	1,5	143	0,7
1930	23.678	1.441	6,1	412	1,7	177	0,8
1940	25.878	1.690	6,5	517	2,0	223	0,9
1950	27.977	2.023	7,2	631	2,3	273	1,0
1960	30.529	2.505	8,2	815	2,7	369	1,2
1970	34.041	3.291	9,7	1.109	3,3	524	1,5
1981	37.683	4.237	11,2	1.578	4,2	725	1,9
1991	38.872	5.352	13,8	2.300	5,6	1.148	3,0
1996	39.669	6.197	15,6	2.512	6,3	1.376	3,5
2000	39.490	6.395	16,2	2.679	6,8	1.499	3,8
2010	39.798	7.176	18,0	3.023	7,6	1.619	4,1
2020	39.328	7.694	19,6	3.726	9,5	2.199	5,6

\* De 1900 a 1996 los datos son reales; de 2000 a 2020 se trata de proyecciones; desde 1970 la población es de derecho.

Fuentes: INE: *Anuario Estadístico*, varios años;

INE: *Censos de Población*;

INE: *Renovación del Padrón municipal de habitantes a 1 de mayo de 1996*;

INE: *Proyecciones de la población de España calculadas a partir del Censo Población de 1991*.

Conf. Cajas de Ahorro: *Estadísticas básicas de España*.

Según podemos apreciar, estamos en la actualidad con 17% de población mayor de 65 años, un 7,3% mayores de 75 años y un 3,8% con más de 80 años. Es en este colectivo especialmente, el de los últimos intervalos, donde se dan los grandes perfiles de riesgo de discapacidad.

### 3. Problemática de la dependencia en España, niveles de cobertura y el problema de los cuidadores

Hablar de discapacidad es hablar en cierto sentido de dependencia. Si analizamos ahora las tasas de dependencia en España vemos los siguientes datos:

TABLA 2  
EVOLUCIÓN DE LA DEPENDENCIA EN ESPAÑA 1990-2020

#### EVOLUCIÓN DE LA TASA DE DEPENDENCIA. ESPAÑA, 1990-2020

Años	Tasa de dependencia	Tasa de dependencia mayores
1900	63	9
1910	65	9
1920	61	9
1930	61	10
1940	57	10
1950	50	11
1960	55	13
1970	60	16
1981	59	18
1991	50	21
1996	46	23
2000	46	24
2005	47	26
2010	49	26
2020	52	30

Nota: a partir de 2000, proyección

Fuentes: INE: *Anuario Estadístico de España. Año 1992*. Madrid, INE, 1993; tabla núm. 1.13, p. 78;  
INE: *Censo de Población 1991. Tomo I Resultados Nacionales. Características Generales de Población*. Madrid, INE, 1994; tabla núm. 8, p. 34;  
INE: *Renovación del Padrón Municipal de Habitantes a 1 de mayo de 1996*. Resultados Nacionales y por Comunidades Autónomas; publicaciones electrónicas;  
INE: *Proyecciones de la Población de España calculadas a partir del Censo de Poblaciones de 1991*. Madrid, INE, 1995.

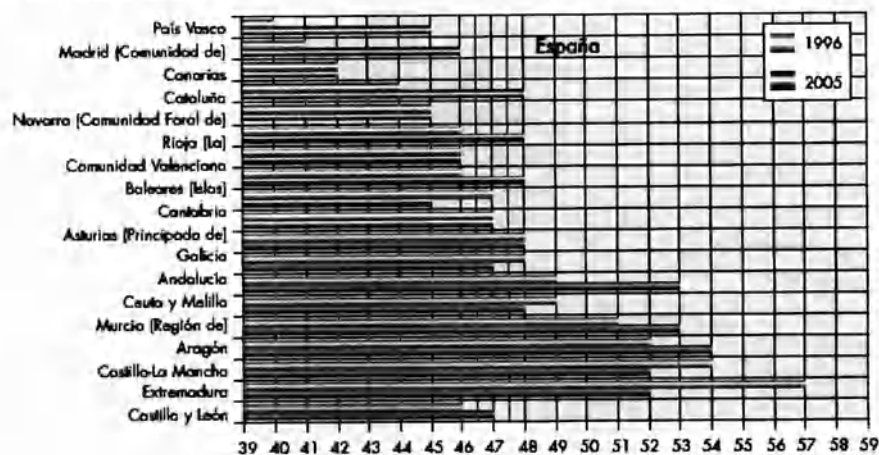
Según podemos apreciar en estos datos, del 46% de dependencia, el 23% tienen más de 65 años, es decir, que el 50% aproximadamente de los dependientes son mayores de 65 años. Estamos hablando de un 15% de la población con algún tipo de dependencia, lo cual en números absolutos equivale aproximadamente a seis millo-

nes. De ellos el 50,4% tienen más de 65 años y presentan básicamente problemas en AVD y problemas en AVDI..

Es interesante destacar que esta realidad no se da por igual en toda la geografía del país. Por Comunidades Autónomas las tasas de dependencia son:

GRAFICA 1

TASA DE DEPENDENCIA POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS, 1996-2005



Fuente: Proyecciones de la Población de España calculadas a partir del Censo de Población de 1991. Madrid, INE, 1995; publicaciones electrónicas (SAETA): Total Nacional 1990-2020. Comunidades autónomas y provincias 1990-2005.

Con relación a datos de 1996, la tasa de dependencia estaba encabezada por las regiones de Extremadura, Castilla-La Mancha y Aragón. En el año 2005, se estima que encabezarán esta proyección Aragón, Murcia y Andalucía. Las causas pueden ser muy variadas y dignas de una profunda reflexión.

Si nos preguntamos qué tipo de funciones no pueden hacer estas personas, encontramos que los tres grandes capítulos son: Autocuidados, Labores Domésticas y Movilidad, según podemos apreciar en la siguiente tabla:



TABLA 3

POBLACIÓN DE 65 Y MÁS AÑOS QUE NO PUEDE HACER LAS ACTIVIDADES DE LA VIDA DIARIA DE NINGUNA MANERA. ESPAÑA, 1993 Y 1997

Escala	1.993		1.997	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
<b>Autocuidados</b>				
Tomar sus medicinas	40	1,3	9	0,8
Comer	32	1,0	6	0,6
Vestirse, desnudarse	23	0,7	4	0,4
Peinarse, afeitarse	26	0,8	4	0,4
Cortarse uñas de los pies	329	10,5	116	10,7
Lavarse la cara y cuerpo	47	1,5	7	0,6
Ducharse, bañarse	63	2,0	15	1,4
Quedarse solo de noche	121	3,9	34	3,1
<b>Labores Domésticas</b>				
Utilizar el teléfono	108	3,4	27	2,5
Comprar comida o ropa	134	4,2	30	2,8
Preparar el desayuno	82	2,6	14	1,3
Preparar la comida	86	2,7	18	1,7
Cortar pan	37	1,2	7	0,6
Fregar los platos	119	3,8	19	1,7
Hacer la cama	140	4,5	25	2,3
Cambiar las sábanas	163	5,2	28	2,6
Lavar ropa a mano	235	7,6	57	5,2
Lavar ropa a máquina	187	6,1	47	4,3
Limpiar la casa o el piso	251	8,1	59	5,4
Limpiar mancha del suelo	256	8,3	64	5,9
Coser un botón	222	7,2	64	5,9
<b>Movilidad</b>				
Coger el autobús	156	5,0	36	3,3
Administrar el dinero	71	2,3	17	1,6
Andar (con o sin bastón)	25	0,8	5	0,5
Levantarse, acostarse	43	1,4	7	0,6
Subir diez escalones	107	3,4	22	2,0
Andar durante una hora	366	11,7	129	12,0

Fuente: MSC: *Encuesta Nacional de Salud 1993 y 1997*, pp. 36 y 38.

Si analizamos ahora los tipos de discapacidad que se dan en personas mayores tenemos que:

TABLA 4

**PERSONAS DE 65 Y MÁS AÑOS CON ALGUNA DISCAPACIDAD SEGÚN EL TIPO DE LIMITACIÓN QUE PADECEN Y LA EDAD (AMBOS SEXOS). ESPAÑA, 1986**

Discapacidades	Total		65-69 años		70-74 años		75-79 años		80-84 años		85 y más años	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
<b>Total</b>	<b>2.895.407</b>	<b>61,7</b>	<b>667.417</b>	<b>44,4</b>	<b>748.396</b>	<b>58,6</b>	<b>663.038</b>	<b>67,5</b>	<b>689.801</b>	<b>82,7</b>	<b>326.755</b>	<b>96,8</b>
Ver	493.210	10,6	95.818	6,4	120.665	9,5	109.559	11,2	96.887	16,4	72.282	21,4
Oír	507.939	10,8	100.924	6,7	113.872	8,9	114.908	11,7	99.684	16,8	78.552	23,3
Hablar	52.277	1,1	13.157	0,9	13.022	1,0	13.129	1,3	9.480	1,6	3.489	1,0
Otras de la comunicación	46.441	1,0	9.423	0,6	9.878	0,8	9.391	1,0	8.688	1,5	9.060	2,7
Cuidado personal	292.782	6,2	34.458	2,3	46.161	3,6	56.398	5,7	70.499	11,9	85.325	25,3
Andar	608.740	13,0	80.556	5,4	119.800	9,4	135.117	13,8	165.020	24,5	128.446	38,1
Subir las escaleras	1.632.206	34,8	308.774	20,6	371.865	28,1	373.961	38,1	326.980	35,2	250.686	74,3
Correr	2.314.063	53,6	328.872	35,2	633.162	49,6	584.753	59,6	454.996	76,9	312.281	92,5
Salir de casa	391.236	12,6	59.879	3,9	93.591	7,4	118.103	12,8	156.549	24,4	163.535	48,4
Vida cotidiana	486.881	10,4	97.970	4,5	113.176	8,0	97.027	9,9	98.664	16,7	83.064	24,6
Dependencia y asistencia	628.378	13,5	166.280	11,1	166.680	13,0	154.086	13,7	94.996	16,0	63.793	18,9
Ambiental	47.023	1,0	13.803	1,1	13.621	1,1	9.874	1,0	3.189	0,9	2.336	0,8
Contacto con sus amigos	157.581	3,4	22.677	1,5	21.072	2,4	21.384	3,2	34.271	5,8	38.476	11,4
Contacto con los demás	58.536	1,2	21.189	1,4	17.723	1,4	9.798	1,0	5.666	1,0	3.886	1,2
Faltas de Español <sup>(1)</sup>	4.689.409		1.301.383		1.276.207		987.528		592.065		317.571	

Nota. porcentajes con respecto a su grupo de edad. Multirrespuesta.

Fuentes: • INE: *Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y minusvalías*, 1986, Volumen I, Tomo I.

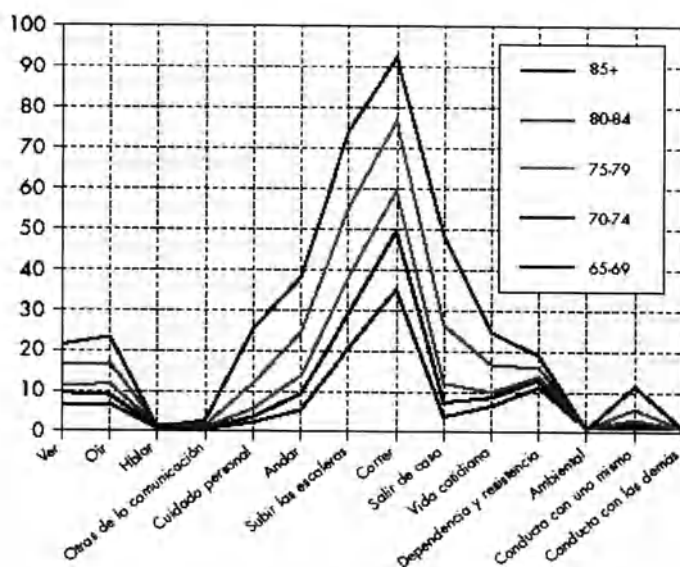
(1) • INE: *Padrón municipal de habitantes, 1986. Características de la población*. Madrid, INE, 1989, 251 p.

A nivel general, encontramos graves dificultades en cada segmento poblacional mayor en actividades tales como las propias de la conducta de correr, o desplazarse en escaleras.

En los datos de la siguiente gráfica podemos encontrar reflejada esa evidencia:

GRAFICA 2

**PERSONAS DE 65 Y MÁS AÑOS CON ALGUNA DISCAPACIDAD SEGÚN EL TIPO DE LIMITACIÓN QUE PADECEN Y LA EDAD (AMBOS SEXOS). ESPAÑA, 1986**



## CONSECUENCIAS DE LA DEPENDENCIA

La dependencia no sólo genera problemas físicos sino también múltiples efectos en los diferentes contextos del sujeto, por ejemplo:

### Consecuencias familiares

Por sí mismas constituirían todo un ámbito de actuación, dadas las previsiones que se esperan en Europa.

En países como España, Grecia, Portugal e Italia los niveles de institucionalización oscilan entre un 2 ó 3% (Holanda y Países Escandinavos llegan a un 10%), lo cual significa, en la gran mayoría, que los cuidados vienen siendo impartidos por la familia.

Cabría hacerse una pregunta, con el objeto de encaminarnos a una prevención e intervención más específica: ¿Quién cuida a los mayores en España? El perfil del cuidador en España es: mujer, con una edad de 45 a 69 años y ama de casa. Pero esta figura está disminuyendo drásticamente tanto en España como en otros países europeos, según los siguientes datos:

TABLA 5

PAÍS	1960	1990	REDUCCIÓN
Alemania	2.64	1.57	59%
Bélgica	2.00	1.42	71%
ESPAÑA	2.48	1.53	62%
Italia	2.30	1.53	70%
Países Bajos	2.16	1.48	69%
Portugal	2.50	1.60	64%

La disminución de la natalidad, la incorporación de la mujer al mundo labor junto con la proliferación de cambios en las estructuras familiares: la ya tradicional familia nuclear, llamémosla "familia extendida", reconstituída, binuclear, homosexual, comunal, etc. han generado una disminución significativa de cuidadores.

#### **Problemática a nivel de la Administración**

La disminución de la ayuda informal y el aumento de demanda de cuidados está planteando serios problemas de financiación en cuidados de larga duración. La problemática futura tal vez está en reforzar y generar nuevas medidas de apoyo a la familia, nuevas políticas económicas y sociales. En esa línea, se han puesto en marcha numerosas iniciativas en Europa tales como el seguro de dependencia.

#### **4. Nuevas políticas sociales para la atención a la dependencia**

El informe *Envejecimiento y dependencia, futuros deseables y futuros posibles*, fruto de la investigación dirigida por el doctor Juan José Artells Herrero, Director de la Fundación Salud Innovación y Sociedad (SIS) profundiza en estos temas. En éste se cita que los estudios que tratan de predecir la realidad del mayor en los próximos años señalan que existe una confianza general en el aumento de los años activos y la calidad de vida asociada. Pero también se predice que, paralelamente, se

incrementará el aislamiento social y el número de personas con alguna discapacidad deshabilitadora. Los mayores avances -cita el informe- se producirán en la investigación biomédica, y en los campos de prevención, diagnóstico y tratamiento del cáncer. Contrastando con este dato -continúa el informe- se espera que las enfermedades crónico-degenerativas se afianzarán como problema sanitario de gran magnitud y serán la principal fuente de gastos sanitarios.

Hemos de decir que se presenta una realidad bastante heterogénea a nivel mundial y, por tanto, conviene hacer una llamada de atención para decir que las soluciones no son siempre exportables. En las reflexiones sobre las últimas Asambleas Internacionales sobre el envejecimiento y en los planes de acción propuestos se señala que "Las regiones son cada vez más heterogéneas, incluso ahora que las comunicaciones mundiales están alcanzando una masa crítica y están conectando a personas y culturas de todo el mundo. En consecuencia, cada vez es más difícil, si no dañino, considerar que existen grupos de cuestiones concretas que pueden aplicarse universalmente a bloques enteros de países, ya sean países desarrollados, en desarrollo o con economías en transición".

El gran objetivo de atención a la dependencia está en proporcionar modelos de acceso universal a los servicios, pero ¿cómo obtener la financiación suficiente?

Hemos asistido en Europa a tres grandes modelos, tres grandes formas de dar respuesta a esta problemática:

Alemania: Propone un seguro de dependencia cuya cobertura económica proviene de trabajadores y empresarios. Una ayuda a domicilio a un dependiente gira en torno a 400DM, a un dependiente grave en torno a 800 DM y muy grave a 1300 DM. La Institucionalización oscila entre 2.500 DM y, si es muy grave, en torno a 3.300 DM.

Países Escandinavos: La contribución es generada por los usuarios teniendo servicio de ayuda a domicilio gratuito, y otros servicios públicos.

España; Italia y Portugal: La problemática de la discapacidad es asumida básicamente por la familia: el 29,1% por la pareja, el 48,1% por la hija/o, el 7,00% por los vecinos, el 6,2% por los servicios privados y el 8,4% por las Servicios públicos.

## CONCLUSIONES

Los datos parecen apuntar a que la población de mayores dependientes adquirirá un protagonismo importante a nivel psíquico, social, legal y económico en los próximos años. La discapacidad en mayores hará necesaria la preparación de profe-

sionales en diferentes ámbitos de intervención (sociales, familiares, educativos, bio-médicos, legales, etc.). La prolongevidad aplicada a la discapacidad (entendida como el esfuerzo por extender la duración de la vida y su calidad a través de la acción humana) es el gran desafío del futuro a nivel de macro y microambiente, y la acertada elección de los dos caminos comentados: el de la aceptación e integración de la discapacidad o el del rechazo y no integración será la gran labor de los futuros dispositivos legales, sanitarios, económicos y políticas encaminadas a tal fin.

## Bibliografía recomendada sobre discapacidad

- AA.VV. (1992): *Curso básico sobre accesibilidad al medio físico*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Real Patronato de prevención y atención a personas con minusvalías, 5ª ed.
- AJUNTAMENT VALENCIA (1995): *Proyecto de intercambio de experiencias sobre transporte público urbano accesible a personas con movilidad reducida: parte 3ª: memoria final, conclusiones y recomendaciones*. Valencia: Ajuntament.
- ALDOMAR BOSCA, C. [et al.] (1994): *Manual para evitar tropiezos: campaña de mentalización sobre la accesibilidad al medio físico*. (1ª edición Premios fin de carrera sobre accesibilidad al medio físico). Valencia: Generalitat Valenciana - Conselleria de Treball i Afers Socials; Real Patronato de Prevención y APM. (Incluye dos cuadernos: pinta de colores - carrera de obstáculos -cómico).
- CASADO, D. (1991): *Panorámica de la discapacidad*. Barcelona: INTRESS.
- CONSEJERÍA DE ASUNTOS SOCIALES (1992): *Decreto sobre las normas técnicas para la accesibilidad y la eliminación de barreras arquitectónicas, urbanísticas ...* Sevilla: Junta de Andalucía - Consejería de Asuntos Sociales.
- . (1991): *Guía urbana de Sevilla para minusválidos del aparato locomotor*. Sevilla: Junta de Andalucía - Consejería de Asuntos Sociales.
- CONSEJERIA DE ASUNTOS SOCIALES (1992): *Estudio sobre la situación actual de accesibilidad a los edificios públicos del Municipio de Murcia*. Murcia: FAMDIF.
- DEPARTMENT OF TRANSPORT. DISABILITY UNIT (1992): *The use of dropped kerbs and tactile surfaces at pedestrian crossing points*. London: Department of Transport.
- EGEA, C. (comp.) (1996): *Normativa sobre accesibilidad*. Murcia: Dirección General de Política Social y Familia.
- EGEA GARCÍA, C. (1994): *Guía de accesibilidad a los edificios públicos del Municipio de Murcia*. Murcia: Dirección General de Bienestar Social.
- FAMDIF (1992): *Guía para la aplicación técnica de los decretos y órdenes sobre accesibilidad en espacios públicos y edificación*. Murcia: FAMDIF.
- HERNÁNDEZ MORALES, J. (coord.) (1996): *Accesibilidad y supresión de barreras: el procedimiento en la Comunidad de Madrid*. Madrid: INSERSO.



- MATA WAGNER, J. (1992): *Accesibilidad al medio urbano para discapacitados visuales*. Madrid: Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid (COAM).
- MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (1994): *Manual de accesibilidad*. Madrid: INSERSO - Centro estatal de autonomía personal y ayudas técnicas.
- . (1994): *Simposio internacional sobre eliminación de barreras de comunicación*. Madrid: INSERSO.
- . (1993). *Accesibilidad para personas con movilidad reducida, marco normativo en urbanismo y edificación*. Madrid: INSERSO.
- MORAGAS, R. (2000): *El reto de la dependencia al envejecer*. Madrid. Albor.
- PACHECO SOLÍS, T. (1994): Encuentro en el periplo de una realidad. En: *Cuadernos del Congreso*, núm. 2 enero 1994.
- REAL PATRONATO DE PREVENCIÓN y APM (1997): *Realizaciones sobre discapacidad en España: balance de 20 años*. Madrid: Real Patronato de Prevención y APM.
- . (1992): *Curso básico sobre accesibilidad al medio físico: evitación y supresión de barreras arquitectónicas, urbanísticas y del transporte*. Madrid: Real Patronato de Prevención y APM.
- ROE, P. R.W. (ed.) (1996): *Telecomunicaciones para todos: propuestas para unas comunicaciones accesibles*. FUNDESCO.
- ROMERO MEJÍAS, J.A. (1997): *Arquitectura sin barreras*. ANDE.
- SALCEDA QUINTANA, M.C. (1997): *Accesibilidad en espacios públicos y edificación*. Santander: Consejería de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.







## **REVISTA NOTAS. EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS**

- Nº 7. Contiene el monográfico: Talleres ocupacionales y operativos
- Nº 8. Contiene el monográfico: Educación y centros penitenciarios
- Nº 9. Contiene el monográfico: Educación e inmigrantes adultos
- Nº 10. Contiene el monográfico: La orientación académico-laboral en Educación de Personas Adultas
- Nº 11. Contiene el monográfico: Las enseñanzas abiertas en la Educación de Personas Adultas
- Nº 12. Contiene el monográfico: La lectura y la escritura en la Educación de Personas Adultas
- Nº 13. Contiene el monográfico: El aprendizaje en la edad adulta
- Nº 14. Contiene el monográfico: Proyectos europeos y EPA

## **TALLERES OPERATIVOS**

- Geriatría
- Vidrieras
- Joyería
- Cocina
- Restauración de muebles
- Patronaje y confección
- Taller de auxilliar de ayuda a domicilio

## **OBRAS EN COEDICIÓN**

- Jornadas de formación Inicial del profesorado. Programas de Garantía Social, Modalidad de Formación y Empleo. Diciembre, 2000 (en coedición con la FMM)
- Garantía social, formación y empleo (en coedición con la FMM)
- Vídeo: La Garantía social en los ayuntamientos. 1ª exposición madrileña (en coedición con la FMM)
- Influencia de la Cultura Islámica en la Española a través de la ciudad de Córdoba. Actividades de Apoyo a los Programas de Garantía Social, Modalidad de Formación y Empleo (en coedición con la FMM)
- Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid (en coedición con la Fundación CEIM, la Fundación RICH y el Ministerio de Educación y Cultura)
- Alumnos superdotados: experiencias educativas (en coedición con la Fundación CEIM, la Fundación RICH y el Ministerio de Educación y Cultura)
- Números 1, 2, 3 y 4 de la revista *De todo un poco* (en coedición con la Fundación CEIM y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)

## **OTROS TÍTULOS DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA**

### ***OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD***

Plan Regional de Educación Compensatoria

Compensatory Education. Regional Plan For The Madrid Community

Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2000-2001

Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2001-2002

Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2002-2003

Interrelación de los centros educativos con su entorno social. Madrid-Capital

Interrelación de los centros educativos con su entorno social. Madrid-Región

Botiquín de Plástica

Superdotación y adolescencia

Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. I "Enséñame a cuidarme"

Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. II "Enséñame a colaborar en casa"

Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. III "Enséñame a moverme por el mundo"

Actas del Seminario: "Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad"

La percepción de los jóvenes ante la discapacidad

Respuesta educativa al alumnado con sobredotación intelectual

Necesidades educativas del alumnado con Síndrome X Frágil

### ***OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: MADRID EN EL MUNDO***

La educación intercultural. Un reto en el presente de Europa

Una mano tomó la otra. Poemas para construir sueños

Poemas para inventar un mundo. Propuestas para una lectura y escritura creativas

### ***OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS***

Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 1999-2000

Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2000-2001

Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2001-2002

Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2002-2003

II Escuela de Verano. Metodología y evaluación de personas adultas

III Escuela de Verano. La educación de personas adultas para el siglo XXI

IV Escuela de Verano. La educación de personas adultas: nuevas realidades, nuevos retos

Alpha Signo Lavoro. Iniciativa Comunitaria. Proyecto Transnacional











## **Comunidad de Madrid**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID