

UDS

LIBRO

EDUCACIÓN ESPECIAL

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA
CUARTO CUATRIMESTRE

SEPTIEMBRE-DICIEMBRE

Marco Estratégico de Referencia

ANTECEDENTES HISTORICOS

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor de Primaria Manuel Albores Salazar con la idea de traer Educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer Educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tarde.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en septiembre de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró como Profesora en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de finanzas en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta

alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el Corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y Educativos de los diferentes Campus, Sedes y Centros de Enlace Educativo, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca a nivel nacional e internacional.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

MISIÓN

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad Académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

VISIÓN

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra Plataforma Virtual tener una cobertura Global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

VALORES

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

ESCUDO



El escudo de la UDS, está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

ESLOGAN

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

EDUCACIÓN ESPECIAL

Objetivo de la materia:

El aprendizaje de los contenidos del tema por parte del alumno le capacitará para: Derivar implicaciones para la atención a las necesidades educativas especiales a partir de los conocimientos adquiridos.

INDICE

	pg.
UNIDAD I	
LA EDUCACIÓN ESPECIAL: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL.....	15
1.1 La educación especial actividad social, práctica profesional y disciplina científica...	15-16
1.2 . ¿Qué hace especial a la educación? Educación especial versus general.....	17-20
1.3 Educación especial versus necesidades educativas especiales.....	20-22
1.4 La educación especial, una disciplina científica: concepto y dimensiones.....	22-23
1.5 Dimensión sustantiva de la disciplina: los contenidos de estudio.....	23
1.6 Los sujetos de la educación especial.....	23-26
1.7 La intervención educativa y los profesionales.....	26-28
1.8 Finalidad de la educación especial y contextos de acción.....	28-29
1.9 Dimensión sintáctica de la disciplina: enfoques conceptuales.....	29
1.10 El enfoque funcionalista sobre la educación especial.....	30
1.11 El enfoque interpretativo sobre la educación especial.....	30-31
1.12 El enfoque estructuralista y humanista radical sobre la educación especial.....	31-35
 UNIDAD II	
UNIDAD II .LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.....	389-391
2.1 La evaluación: la trascendencia de un nuevo modelo.....	391
2.2 Una concepción interactiva y contextual del desarrollo.....	391-392
2. 3 Algunas consecuencias para la evaluación de las necesidades educativas del alumno.....	392-395
2.4 La definición de la evaluación psicopedagógica.....	395-397
2.5 El proceso de identificación de las necesidades especiales de los alumnos.....	397-398

2.6 El alumno como ámbito de la evaluación psicopedagógica.....398-402

2.7 El contexto escolar como ámbito de la evaluación psicopedagógica.....402-404

2.8 La familia como ámbito de la evaluación psicopedagógica.....404-405

2.9 Las funciones de los apoyos.....405-407

2.10 La evaluación de las adaptaciones del currículo.....407-409

2.11 El proceso de la toma de decisiones y los resultados.....409-410

UNIDAD III

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

3.1 Retrasos madurativos y dificultades en el aprendizaje.....75-77

3.2 El concepto de retrasos madurativos.....77-78

3.3 El concepto de maduración.....78-81

3.4 Orden y secuencialidad del desarrollo.....81

3.5. Los retrasos entendidos como déficit que presentan los niños.....82-83

3.6 Teorías que explican las DA como el resultado de retrasos madurativos.....83

3.7 Retrasos en la maduración neuropsicológica.....83-89

3.8 Retrasos madurativos psicológicos.....90-95

3.9 Críticas a las teorías de retrasos madurativos.....95-96

3.10 Implicaciones para la intervención psicopedagógica.....96-99

3.11 Los problemas de lenguaje en la escuela.....101-102

3.12 Adquisición y desarrollo del lenguaje.....102-110

3.13 Los principales problemas del lenguaje.....110-117

3.14 La detección y evaluación de los problemas de lenguaje.....	117-122
3.15 La intervención en los problemas del lenguaje.....	122-125

UNIDAD IV

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA Y LAS ADAPTACIONES DEL CURRÍCULO.....411-412

4.1 La educación en la diversidad.....	412
4.2 La respuesta a la diversidad en el currículo escolar.....	412-415
4.3 La respuesta a la diversidad en el contexto del centro educativo	413-416
4.4 la respuesta a la diversidad en el contexto del aula.....	416-417
4.5 La competencia de los profesores.....	417
4.6 La organización de la enseñanza.....	417-419
4.7 Las adaptaciones curriculares individuales.....	420
4.8 El concepto de adaptación curricular.....	420-422
4.9 Características de las adaptaciones curriculares.....	422-427
4.10 Fases del proceso de adaptación curricular.	427-432
4.11 La respuesta a la diversidad: un trabajo en colaboración.....	432-437

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN ESPECIAL: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Francisco Salvador Mata

La expresión “educación especial” tiene varios significados: puede referirse tanto a una actividad social y a una práctica profesional como a una disciplina científica. En cualquier caso, el referente de esta actividad son las personas discapacitadas. Aunque todo este texto tratará de dar a conocer cómo se concibe la educación especial, en este capítulo, se analizan estos tres significados y las diferencias y relaciones entre ellos (ver mapa conceptual). Sin restar importancia a los otros significados, el más importante es el referido al ámbito disciplinar, por cuanto éste incluye y fundamenta a los otros. En efecto, una disciplina es un conocimiento sobre un objeto (en este caso, la actividad social y la práctica profesional). De otra parte, la actividad social y la práctica profesional se fundamentan en el conocimiento disciplinar. Éste será, por tanto, el centro de atención de este capítulo.

1. LA EDUCACIÓN ESPECIAL: ACTIVIDAD SOCIAL, PRÁCTICA PROFESIONAL Y DISCIPLINA CIENTÍFICA

Al iniciar el conocimiento sobre la “educación especial”, la primera cuestión es abordar el significado de esta expresión. Para ello, hay que acudir a varias fuentes de información: la historia, el lenguaje común, la reflexión conceptual (o teórica) y los documentos legales. Los datos obtenidos en este análisis permiten afirmar que la educación social es una actividad social. Pero también es una actividad específica de un grupo de profesionales. Por último, la expresión “educación especial” se utiliza para designar un conocimiento disciplinar.

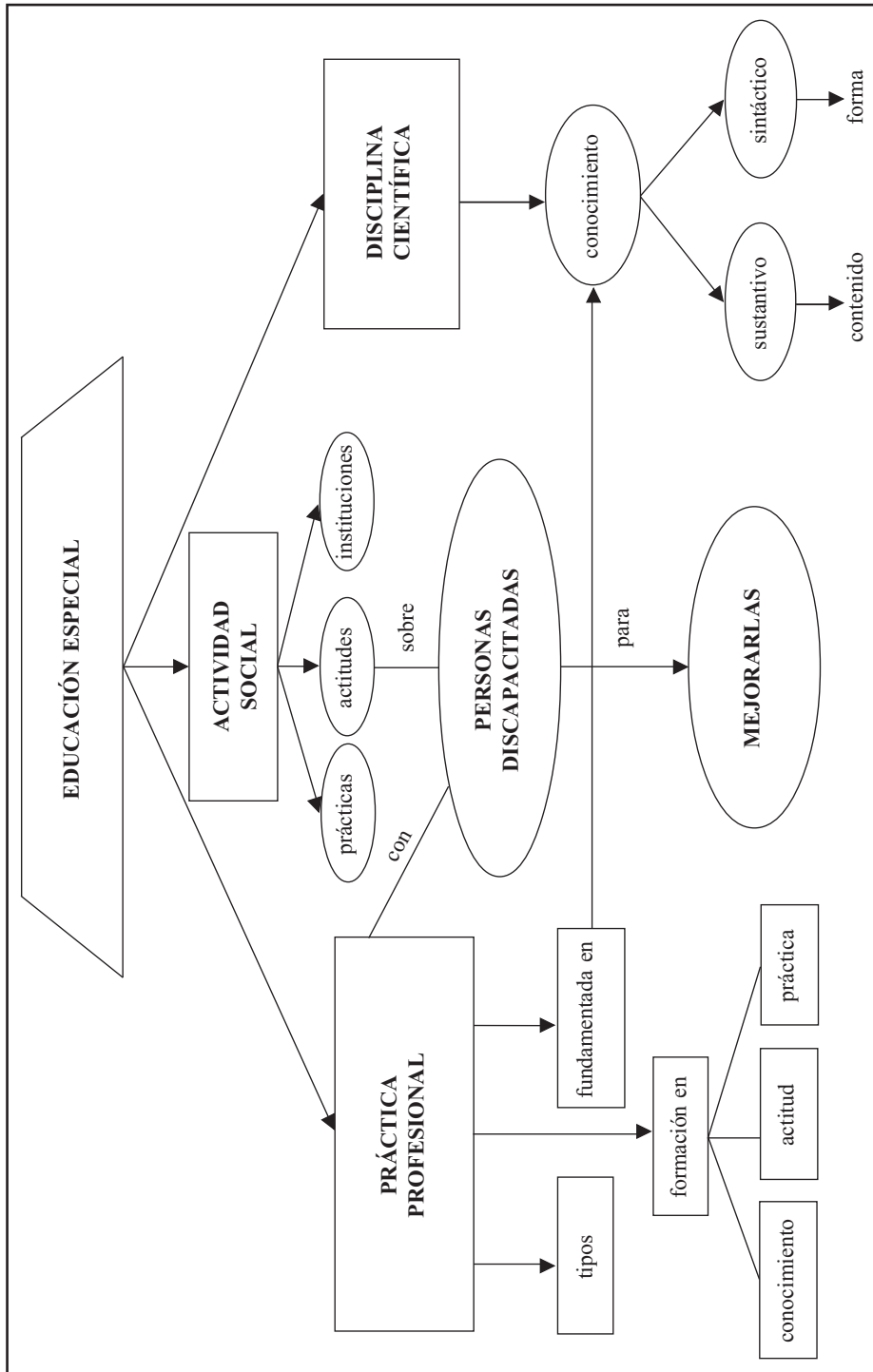


Gráfico 1. Mapa conceptual del capítulo.

En primer lugar, la educación especial es una actividad social, en dos sentidos: 1) es una actividad realizada por la sociedad, especialmente por grupos e instituciones sociales (familia, escuela, Estado, organizaciones y asociaciones, comunidades de diverso tipo); 2) dicha actividad tiene, esencialmente, una función social, en dos dimensiones: a) inserción y adaptación de las personas individuales en diferentes contextos sociales; b) transformación de dichos contextos, de manera que se adapten a las necesidades de las personas.

En este sentido, se puede hablar de la educación especial como un ámbito de la actividad social, referido a la discapacidad humana. En consecuencia, en esta acción están implicados los más variados profesionales, prácticamente todos los que tienen que ver con las ciencias sociales y humanas, además de las bio-médicas y jurídicas. Además, en este proceso intervienen varias instituciones y asociaciones sociales: iglesia, partidos políticos, organizaciones sindicales, organizaciones no gubernamentales. Pero, además, en esta acción social participan otras personas no profesionales, como los voluntarios, y se realizan acciones, no estrictamente relacionadas con la escuela. Un ejemplo de esta acción educativa en un amplio ámbito social es la “lucha contra la droga”, en la que están implicados profesionales de distintos ámbitos: la medicina, la justicia, la educación o el trabajo, por citar algunos.

Además, la educación especial es una actividad profesional, es decir, una actividad técnica, fundamentada en conocimientos científicos y realizada por personas, específicamente preparadas para ello, que gozan de un reconocimiento oficial (es decir, social). Por tanto, la actividad profesional es, ante todo, una actividad social, por su origen y por su finalidad, pero más regulada y sistemática.

Por último, la educación especial puede concebirse como una disciplina científica, es decir, como un conjunto sistemático de conocimientos sobre la acción educativa especial, obtenidos mediante diversos procedimientos científicos, a partir de la práctica, y reguladores, a la vez, de dicha práctica.

1.1. ¿Qué hace especial a la educación? Educación especial versus general

Analizar el significado de los términos empleados para designar un fenómeno es una estrategia para explicarlo y comprenderlo. En este análisis semántico, hay que tener en cuenta los siguientes aspectos, estrechamente relacionados. En primer lugar, los términos utilizados para designar una realidad no son objetivos ni neutros; por el contrario, suponen una interpretación y una valoración de la persona o de la comunidad que los adopta. Así, algunos términos tienen connotaciones negativas (por ejemplo, “deficiente”, “discapacitado”). De otra parte, casi todos los términos tienen un término opuesto (antónimo), que delimita su significado (por ejemplo: inclusión/exclusión).

Si la educación especial es una actividad humana, en ella se pueden distinguir los siguientes elementos esenciales: acciones, sujetos (agentes o pacientes),

contenidos, contextos y medios. ¿Cuál de estos elementos define la educación como “especial”? La cuestión es averiguar el significado del adjetivo “especial” y de los términos derivados (“especialista”, “especializado”). A este efecto, se pueden seguir dos estrategias: referirse a la acción (es decir, a la educación) o a los sujetos a los que se dirige la acción. Obviamente, existe una correspondencia entre uno y otro término: la educación especial se refiere a determinados sujetos y se justifica por la existencia de éstos.

El problema radica en que “especial” puede tener connotaciones negativas, cuando se asocia a “deficiencia”, “discapacidad”, “minusvalía” y a otros términos análogos. La educación especial aparece, entonces, como opuesta a la educación general. En efecto, el Sistema Educativo, como respuesta sistemática de la sociedad a las necesidades y derechos individuales, aparece fragmentado en dos vías de provisión de servicios, una de ellas destinada a los individuos que no pueden (son dis-capacitados) seguir la vía principal. Esta separación (o segregación) es reflejo de otras segregaciones sociales (en el trabajo, en el ocio, en la vida comunitaria). Por eso, la integración es una apelación para superar estas situaciones de segregación. La “integración” es un sinónimo de educación general, homogénea, igual para todos. El término inglés “mainstreaming” es más elocuente que el español “integración”, por cuanto aquél hace referencia a la inserción del alumno en la “corriente principal”, lo que supone que la educación especial es una vía secundaria (una carretera de segunda categoría).

Ahora bien, si el término “especial”, como es posible en sus rasgos semánticos, hiciera referencia a “calidad”, no habría ningún problema. ¿O sí? ¿Acaso no supondría una discriminación que hubiera fines, acciones, métodos y contextos “especiales” (es decir, de calidad) sólo para unas personas determinadas, sin que hubiera una poderosa razón que lo justificara? Ciertamente no sería ético, por no ser equitativo.

En una visión progresista y humanitaria de la educación especial, cuya loable intención es eliminar las connotaciones negativas de calificar a un alumno como especial, se ha querido interpretar de otra forma el calificativo “especial”, atribuyéndolo a la acción educativa, más que al alumno. Así, por ejemplo, en el R.D. 696/1995 se define la educación especial como “conjunto de medios y recursos, personales, materiales y técnicos, para una educación de calidad... una respuesta adecuada a las necesidades de cada alumno” (B.O.E., 2-6-95).

Pero, además, otros términos se utilizan como sinónimos del término “especial”, para caracterizar la acción educativa: “educación diferenciada o diferente”, “educación (de, en, para...) la diversidad”. Los términos sinónimos pueden referirse también a los sujetos de la educación (como los adjetivos “discapacitado”, “diferente”, “diverso”, “distinto” y “excepcional”). Algunos términos, referidos a los sujetos de la educación especial, tienen connotaciones negativas: deficiente, discapacitado. Otros términos también pueden tener connotaciones negativas implí-

citas, si bien hacen referencia a una norma o criterio de evaluación: “a-normal”, “sub-normal”, “retrasado”, “diferente”, “diverso”, “distinto”, “excepcional”. El uso de estos términos implica que se acepta la existencia de un parámetro objetivo, con el que se compara el individuo concreto. Es decir, que la naturaleza es perfecta pero la realización en cada individuo puede no serlo.

¿Se puede hablar, entonces, de una educación especial, opuesta a o diferenciada de una educación general? La misma cuestión se puede plantear respecto a otros términos, que constituyen antítesis dialécticas: unos términos se refieren a la naturaleza humana, (unidad/diversidad; igualdad/diferencia; homogeneidad/heterogeneidad) y otros, a la acción educativa (integración/segregación, inclusión/exclusión). En la medida en que domina un término de la antítesis, la educación adquiere unas características determinadas: educación general/especial; educación en la unidad/en la diversidad; educación en la igualdad/en la diferencia; educación homogénea/heterogénea.

Para resolver este problema, se puede argumentar así. La educación tiene como referente la “naturaleza humana”, que se hace visible en cada uno de los individuos. Por tanto, según se conciba esta “naturaleza”, así se concebirá la educación. Así, si la naturaleza se caracteriza por la unidad, la homogeneidad y la igualdad, no habría más que una educación, común, única y homogénea, para todos los individuos. En cambio, si se admite que la naturaleza es heterogénea, diferenciada y diversa, cabe admitir que la educación también lo sea. Pero ¿por qué plantear esta visión dialéctica como irreconciliable? ¿No sería más enriquecedor adoptar una visión de la complejidad de la naturaleza humana, en la que se hagan compatibles estos términos opuestos, integrándolos? Sólo habría que tomar una precaución: eliminar toda valoración negativa. En efecto, habría que admitir, como un rasgo constitutivo del ser humano, la diferencia o la diversidad. La naturaleza humana se revela como múltiple, compleja y diversa. Esta diversidad se proyecta en varias dimensiones y situaciones de la persona, en cuanto ser-en-el-mundo: sexual, evolutiva, cultural, social, capacidad.

La atención a las diferencias derivadas de la capacidad ha sido el referente tradicional de la educación especial. Ahora bien, ¿hay que eliminar las referencias a la discapacidad, a la deficiencia, a la diferencia, a la diversidad? No necesariamente. Aceptar la deficiencia no implica caer en el pesimismo ni abandonar al sujeto a su suerte. En un enfoque antropológico, se puede justificar que la deficiencia (o la imperfección) es una característica ontológica del ser humano, pero también en esta misma característica se fundamenta el optimismo moderado en la posibilidad de la intervención educativa para mejorar o perfeccionar al ser humano.

Por último, hay que tener en cuenta que los términos que se usan en el lenguaje no son objetivos, es decir, no son una etiqueta que se aplica a una realidad. Por el contrario, se refieren a significados construidos socialmente y, por

tanto, son subjetivos. Esta idea se puede ilustrar, analizando las diferencias conceptuales entre los términos “deficiencia”, “discapacidad” y “minusvalía”.

El primer término hace referencia a un fallo orgánico (en la visión, en la audición o en la motricidad). El segundo, a la imposibilidad de responder a las exigencias del contexto, derivada de la deficiencia. La discapacidad, pues, es una condición personal que limita o interfiere los esfuerzos de la persona para afrontar las exigencias del contexto. Por último, “minusvalía” hace referencia al juicio de valor que hacen otras personas sobre la persona discapacitada. En una interpretación interaccionista de la actividad humana, la discapacidad real se define ecológicamente, en función de los nexos, físicos y sociales, con el ambiente, del que el individuo forma parte.

1.2. Educación especial versus necesidades educativas especiales

La expresión alternativa por antonomasia a la de “educación especial” ha sido la de “necesidades educativas especiales”. ¿Es ésta una expresión sinónima de la expresión “educación especial”? La respuesta depende del significado que se le asigne a esta expresión. De hecho, el término “especial” no ha desaparecido. Además, el término “necesidad” también tiene connotaciones negativas. En definitiva, podría considerarse como un sinónimo. Pero también podría interpretarse la “atención a las necesidades educativas especiales” como una propuesta alternativa, que corrige y supera la visión negativa de la “educación especial” tradicional. En efecto, con la expresión “necesidades educativas especiales”, sin negar la discapacidad del educando, se pone el énfasis en algunos aspectos, que suponen una nueva forma de interpretar la educación especial:

- 1) La calidad de la acción educativa. En el R.D. 696/1995, para promover la calidad de la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales, se incluyen los siguientes medios y recursos:
 - a) personales: profesor de apoyo, especialista en Pedagogía Terapéutica, especialista en Audición y Lenguaje, Equipos de Orientación Educativa, especialista en Psicología y/o Pedagogía, personal auxiliar de educación especial, becarios colaboradores para alumnos de Bachillerato y de Universidad (art. 24);
 - b) materiales: centros específicos (cap. VIII), residencias escolares, comedores escolares, transporte, medios de desplazamiento en el interior del centro, equipos técnicos (art. 25);
 - c) funcionales: ratio alumnos/profesionales, sistemas alternativos para la comunicación, cooperación interinstitucional.
- 2) La acción en un contexto determinado. El contexto es ambivalente, por cuanto puede ser, si no el origen de la discapacidad, sí un factor desencadenante o de refuerzo; pero, además, puede ser un factor que potencie la acción educativa.

- 3) Continuidad frente a separación. La educación especial se concibe como complemento de la educación general, no como una forma alternativa, segregada y discriminatoria. La provisión de servicios se sitúa en un continuo, que va desde ayudas pequeñas hasta otras, que destacan por su intensidad y diferenciación.

Cuando la expresión “educación especial” se circunscribe al contexto escolar, hace referencia a la educación institucionalizada, aunque la Escuela mantenga relación con otras instituciones, educativas o no (familiar, sanitaria, laboral, cultural...). El término “necesidades educativas especiales” se identifica entonces con “dificultades en el aprendizaje”. Esta identificación aparece ya en el “Informe Warnock” (1978): “... un niño tiene una necesidad educativa especial si tiene una dificultad de aprendizaje que reclama que se haga para él una provisión educativa especial”.

No se puede negar el progreso en los conceptos y, más aún, en las actitudes, que supone esta nueva forma de concebir la educación especial. Pero no hay que dejarse llevar de la ilusión y de la apariencia. Ocultando la realidad con nombres alternativos no se la cambia. En efecto, el concepto de “necesidades educativas especiales” tiene también connotaciones negativas. En primer lugar, ¿qué es la necesidad sino la carencia de algo? De otra parte, aunque todas las personas tengan necesidades especiales, bien por su intensidad, por su extensión o por su calidad. Pero, además, no se prescinde de los términos “discapacidad”, “deficiencia”, “minusvalía” y otros similares. Se puede ilustrar esta idea con algunas referencias del Real Decreto 696/1995, antes citado:

- a) Se asocian necesidades especiales y discapacidad: “... alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a... condiciones personales... de discapacidad”.
- b) En las necesidades educativas especiales se establecen grados, de manera que hay “alumnos con necesidades educativas especiales, más gravemente afectados” (Capítulo III del Real Decreto 696/1995).
- c) Se justifica la existencia de centros específicos de educación especial y centros específicos para un determinado tipo de discapacidad, si bien se declara la intención de que estos centros, progresivamente, se vayan convirtiendo en centros de recursos, que promuevan la calidad del Sistema Educativo general.

En el Real Decreto citado, se defiende que “las necesidades educativas especiales tienen su origen en causas relacionadas, fundamentalmente, con el contexto social o cultural, con la historia educativa y escolar de los alumnos o con condiciones personales, asociadas bien a una sobredotación, en cuanto a capacidades intelectuales, bien a una discapacidad psíquica, sensorial o motora o a trastornos graves de conducta” (B.O.E., 2-6-1995).

Obsérvese que el concepto de discapacidad y las categorías a ella asociadas no desaparecen. Sólo se amplía la causalidad a otros factores; con lo cual, se amplía el conjunto de los sujetos de referencia.

El término “necesidades educativas especiales”, en su aparente ambigüedad, podría ser útil para designar una concepción más comprensiva (en el sentido de más amplia) de lo especial. En efecto, la necesidad educativa especial (dificultad en el aprendizaje) puede derivar del alumno, cuya incapacidad intrínseca le impide aprender, pero también podría derivarse de alguno de los elementos del proceso educativo: el educador, el contexto o el contenido. En este sentido, en el concepto se incluirían todos los elementos o dimensiones del proceso educativo. Pero, además, el referente de los sujetos se amplía notablemente, de manera que prácticamente incluye a todos los alumnos. Así, en el Informe Warnock (1978), no sólo se hace referencia a los alumnos escolarizados en centros específicos sino a los que están en aulas de apoyo e, incluso, a los que, estando en el aula ordinaria, tienen dificultades en el aprendizaje.

1.3. La Educación Especial, una disciplina científica: concepto y dimensiones

Una disciplina científica es un conjunto de conocimientos, organizados y sistematizados, sobre un campo determinado (objeto de conocimiento), generados mediante diversos procedimientos de investigación, a partir de la práctica profesional, y orientadores, a su vez, de esta práctica. Estos tres componentes que configuran una disciplina (teoría, investigación y práctica profesional), están estrechamente relacionados. En efecto, la teoría se genera a partir del análisis de la práctica, pero ésta también puede derivar de aquella o ser orientada por ella. De otra parte, la investigación es una vía para acceder al objeto de conocimiento. Por tanto, la investigación es un instrumento para construir la teoría y para transformar la práctica.

Los dos elementos fundamentales de una disciplina son: el objeto (o contenido) de estudio y la forma de conocimiento. El primero también se denomina “campo” y “dimensión sustantiva de la disciplina”. El segundo se denomina “forma de conocimiento” y “dimensión sintáctica”. El análisis de una disciplina, a su vez, comporta, de una parte, analizar los tipos de conocimiento racional y, de otra, los tipos de acción profesional. Estos conceptos se relacionan. En efecto, los enfoques conceptuales son interpretaciones de las prácticas profesionales. Pero éstas, a su vez, se fundamentan en los conocimientos y discursos científicos.

El análisis de la forma de conocimiento puede ser de diverso tipo. En efecto, la ciencia es una práctica social (Chalmers, 1984), que implica la existencia de una comunidad de científicos, que comparten elementos comunes:

- a) un *léxico* específico, como instrumento de comunicación y de expresión de los conceptos y fenómenos descritos;
- b) un *enfoque conceptual* y un método de investigación propio, para abordar los fenómenos sociales;

- c) una *competencia profesional* definida (es decir, diferenciada de la de otros grupos profesionales y defendida frente a presuntos intrusos);
- d) una *historia* o trayectoria vital, cuyo análisis permite conocer la génesis y desarrollo de enfoques conceptuales, métodos de investigación y prácticas profesionales, que conforman la disciplina.

El problema surge cuando se utiliza la misma expresión (“educación especial”), para designar tanto la disciplina como el objeto de estudio. Con lo que se origina cierta confusión conceptual. Prueba de ello es que se tiene que especificar si se hace referencia a una o a otro, añadiendo otras palabras: la educación especial como disciplina/la educación especial como práctica profesional.

Ciertamente, esta denominación es de curso legal en el ámbito geográfico de habla inglesa, cuya poderosa influencia puede haber sido la causa de que se hayan hecho desaparecer otras denominaciones, empleadas en Europa, como Pedagogía Especial o Pedagogía Terapéutica. Para solucionar el problema, se podría elegir una de estas dos opciones: utilizar la expresión (“educación especial”) en minúscula, para designar el objeto de estudio (la actividad social o profesional), y en mayúscula, para referirse a la disciplina, o, para referirse a ésta, utilizar la expresión “Pedagogía Especial”. El título de este libro (“Bases Psicopedagógicas de la educación especial”) se inscribe en esta perspectiva.

2. DIMENSIÓN SUSTANTIVA DE LA DISCIPLINA: LOS CONTENIDOS DE ESTUDIO

El análisis, tanto de las definiciones elaboradas por diversos autores como de los problemas que se estudian desde la práctica educativa, permite delimitar los contenidos de estudio o el campo de conocimiento de la disciplina “Educación Especial”.

2.1. Los sujetos de la educación especial

Tradicionalmente, éste ha sido el objeto de estudio más representativo en la Educación Especial, hasta el punto que se ha llegado a considerar como el único objeto de esta disciplina. Además, se consideraban sujetos de la educación especial a quienes se distanciaban de la norma, por arriba (superdotados) o por abajo (deficientes), es decir, todas aquellas personas que necesitaban atención especial, por su condición de “anormal” o “excepcional”.

Sin embargo, no parece aceptable partir de la norma para determinar qué personas deben ser objeto de la educación especial. La razón es que se utilizan diversos criterios para definir la norma, por lo que una misma persona será considerada normal o no, en función del criterio que se adopte. Algunos de estos criterios son:

- 1) *criterio estadístico*: una persona es anormal si se aleja del valor medio de la población de referencia;
- 2) *criterio clínico*: la normalidad se identifica con la salud y la anormalidad con la enfermedad;
- 3) *criterio sociocultural*: la normalidad se define como adaptación o adaptabilidad al medio social. Por tanto, normal es quien se atiene a las normas establecidas por la sociedad en la que vive;
- 4) *criterio normativo*: hace referencia a un prototipo de hombre, en el que se incluyen aspectos físicos y de comportamiento;
- 5) *criterio subjetivo*: una persona se percibe a sí misma como normal o anormal;
- 6) *criterio legal*: una persona es anormal cuando es incapaz de manejar su vida o la propiedad que posee, de manera adecuada, por lo que necesita un tutor.

Aceptado que los sujetos de la educación especial son personas discapacitadas o deficientes, otra estrategia es clasificarlos en diversas categorías. Las clasificaciones (o taxonomías) de los sujetos especiales se basan en criterios etiológicos –que distinguen entre causas extrínsecas e intrínsecas– y en criterios cualitativos. Un ejemplo es la taxonomía elaborada por la UNESCO (1977), en la que se incluyen las siguientes categorías:

- 1) *sujetos con déficit físico*: los que tienen deficiencia visual, auditiva o motriz o padecen alguna enfermedad crónica;
- 2) *sujetos con déficit intelectual*;
- 3) *sujetos con problemas de conducta*: inadaptación social leve (socialización, inadaptación familiar y problemas de auto-percepción); problemas graves de conducta (neurosis y psicosis infantiles);
- 4) *sujetos con trastornos parciales*: trastornos de aprendizaje y patologías específicas del lenguaje hablado;
- 5) *sujetos socialmente inadaptados*: pre-delincuencia, delincuencia infantil y juvenil, marginación social y drogodependencias;
- 6) *sujetos talentosos y superdotados*: sujetos con habilidades extraordinarias, superdotados con fracaso en el aprendizaje y superdotados con alguna deficiencia.

Se ha rechazado el sistema de categorías, por las siguientes razones:

- 1) Existen diversas definiciones para una misma categoría, que varían de un Estado a otro e, incluso, de un distrito escolar a otro, así como en función de la época histórica, de tal forma que los resultados obtenidos por los estudios realizados sobre determinadas categorías de sujetos en una época no pueden compararse con los obtenidos en otra.
- 2) Algunas categorías son subjetivas, por cuanto han sido establecidas socialmente por los miembros de una comunidad y no se corresponden en absoluto con las condiciones de deficiencia en los sujetos.

- 3) La etiqueta de la clasificación termina convirtiéndose en la causa que explica la incapacidad de aprendizaje de esos alumnos, dando lugar al conformismo y a bajas expectativas del profesorado. En consecuencia, el efecto de la etiqueta es más perjudicial para el rendimiento o autoestima del estudiante que su propia limitación.
- 4) Las categorías ponen el énfasis en las características negativas de los sujetos y no, en sus posibilidades y necesidades especiales. Igualmente, no se tiene en cuenta que los niños “normales”, en ocasiones y de forma puntual, pueden necesitar una atención especial.
- 5) Adoptar el sistema de categorías tiene implicaciones en la formación del profesorado: 1) refuerza la existencia de programas distintos de formación, uno para profesores tutores y otro para especialistas; 2) conlleva la utilización de un sistema de formación categorial: se imparte una formación especializada, en función de las distintas categorías de deficiencias.

Dadas las connotaciones negativas de la clasificación categorial, el Informe Warnock (1978) recomendó abolir la definición legal por categorías y, en su lugar, introdujo la expresión “necesidades educativas especiales”. No se trataba sólo de un cambio nominal sino de una concepción distinta de la educación especial, que ha tenido implicaciones para la práctica educativa, para la formación del profesorado y para el alumno. En concreto, algunas implicaciones, referidas a los sujetos de la educación especial, han sido:

1. El cambio nominal supone un cambio de enfoque, desde el sujeto al contexto. En efecto, cuando se habla de “minusválido” o “deficiente”, la atención se centra en la deficiencia, como rasgo intrínseco a la persona; sin embargo, el término “necesidades educativas especiales” puede hacer referencia a otras posibles causas, como la interacción de la persona con el entorno.
2. Las necesidades educativas especiales se definen en relación con los recursos materiales y personales que un sujeto necesita para alcanzar un objetivo. Los medios son las ayudas pedagógicas, personales o técnicas: las escuelas, los profesores, los libros... Sin embargo, para algunos alumnos, estas ayudas no son suficientes para alcanzar los fines de la educación. Por el contrario, necesitan otro tipo de ayudas, no habituales ni necesarias para la mayoría de los alumnos. Estas ayudas se denominan necesidades educativas especiales. Por tanto, decir que un alumno tiene necesidades educativas especiales significa que, para conseguir las finalidades educativas, necesita disponer de ayudas pedagógicas o servicios específicos.
3. Las “necesidades” se sitúan en un continuo, de manera que cualquier alumno, en cualquier momento, puede tenerlas. Por tanto, la educación

especial también se debe entender como un continuo de prestaciones, que van desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente del currículo ordinario.

4. Al prescindir de la clasificación de los alumnos según sus deficiencias, se hace necesaria una descripción detallada de las necesidades educativas especiales de todos los sujetos, para establecer el tipo de ayuda que será necesaria en cada caso particular.
5. Este enfoque tiene algunas ventajas para el alumno “normal”, que puede gozar de atenciones especiales que antes no recibía y que, en determinados momentos y según el grado, puede necesitar.

Hay que tener en cuenta que no todos los alumnos tienen el mismo tipo de necesidades, incluso aunque se incluyan en una misma categoría. Por ejemplo, dos niños sordos pueden tener algunas necesidades similares, pero otras totalmente distintas, dependiendo de su historia particular y de otras condiciones. Por tanto, el desarrollo personal de cada alumno es un proceso único, en el cual confluyen condiciones y factores únicos. Por eso, sus necesidades educativas especiales serán únicas y no vendrán determinadas por una “etiqueta” sino por esos factores y condicionantes individuales.

2.2. La intervención educativa y los profesionales

La intervención educativa depende del modelo teórico en que se fundamenta. En la educación especial tradicional, los métodos y técnicas de intervención se diseñaban en función de los tipos de deficiencia. Así se diseñaban acciones especiales para deficientes sensoriales o para alumnos con trastornos del lenguaje. Sin embargo, es más adecuado que los métodos de intervención se centren en las áreas de desarrollo y aprendizaje: 1) desarrollo sensorial y psicomotor; 2) desarrollo cognitivo; 3) desarrollo lingüístico; 4) habilidades sociales; 5) materias instrumentales o básicas (lectura, escritura y matemáticas). Además, en el diseño de estos métodos y técnicas, se debe contar con la aportación inestimable de las nuevas tecnologías.

De otra parte, los profesionales de la educación especial, su formación y sus funciones, deben ser también objeto de estudio de la Educación Especial. Obviamente, la referencia a los profesionales remite indirectamente a la intervención educativa o actividad profesional. En este sentido, también ha habido un cambio, conceptual y práctico, en la forma de entender la acción educativa especial de los profesionales: desde una intervención individual se ha pasado a otra, de carácter multiprofesional, y desde la prioridad del apoyo externo a la Escuela, a la necesidad de una atención en el centro escolar.

Así, en el enfoque basado en la deficiencia, los especialistas (psicólogo, pedagogo, médico, trabajador social, profesor especialista, profesor tutor) traba-

jan de forma independiente, interviniendo desde su peculiar enfoque (generalmente de tipo terapéutico), sobre una de las dimensiones personales (la salud, el equilibrio emocional, el aprendizaje académico...). Sin embargo, en el nuevo enfoque, la idea de que el alumno con necesidades educativas especiales es una unidad personal implica que la acción profesional debe ser integral e integrada y, por tanto, quienes la realizan tienen que estar perfectamente coordinados y trabajar de forma cooperativa. En consecuencia se han constituido equipos inter-disciplinares, en los que se ha conseguido una mayor coordinación entre profesionales. En el elenco de profesionales se incluyen los siguientes:

1. Los **equipos multiprofesionales** desempeñan diversas funciones: la prevención, la detección e identificación temprana, la evaluación de las conductas excepcionales, el diseño de programas adaptados, la valoración del progreso. Estos equipos realizan diversas tareas, específicas para cada uno de sus miembros, que se describen en otro capítulo. En cuanto al modelo en que se fundamenta la intervención de estos equipos, también se han producido cambios. Así, el *modelo de servicios* ha dado paso al *modelo de programas*.

El *modelo de servicios* se caracteriza por los siguientes rasgos: a) atención, de carácter terapéutico, a núcleos parciales de la población escolar; b) actuación sobre el problema y no sobre el contexto donde se produce; c) evaluación basada en la categorización de los sujetos; d) relación individualizada, como forma predominante de actuación.

En el *modelo de programas*, se defienden los siguientes postulados: 1) hay que dirigirse a todos los alumnos y no sólo a aquellos que tienen problemas; 2) se debe actuar sobre grupos y no sólo sobre los individuos; 3) se deben tener en cuenta todos los aspectos del desarrollo personal (capacidades intelectuales, sociales, afectivas, profesionales...).

2. **Los profesores.** En este conjunto hay que diferenciar dos categorías: a) *los profesores tutores*. Sobre ellos recae, en último término, la responsabilidad de la educación especial en el centro educativo. Ésta se concreta en la adaptación curricular individualizada, con la ayuda de otros profesionales; b) *los profesores de apoyo (o consultores)*. Forman parte de la plantilla del centro y se integran en la vida colectiva del mismo. Su función específica es la de apoyar y orientar al profesor tutor y al equipo docente, en el desarrollo de las adaptaciones curriculares oportunas. Sólo en situaciones puntuales prestarán una atención individualizada al alumno, fuera del aula ordinaria.

En un sentido amplio, puesto que la educación es una acción intencional, desarrollada en el contexto social, se pueden señalar otros agentes educativos, cuya calificación como profesionales, en sentido estricto, no sería adecuada. Así, se pueden señalar **los paraprofesionales**: los padres, en primer lugar, pero también otras personas del entorno familiar y social del sujeto (vecinos, por ejemplo). Por último, **los responsables de la política**, de alguna manera, son agentes educa-

tivos, por cuanto inciden indirectamente, haciendo obligatorio, mediante disposiciones legales, lo que la sociedad demanda.

2.3. Finalidad de la educación especial y contextos de acción

La finalidad del proceso educativo es, sin duda, el elemento más importante en el orden jerárquico, por cuanto orienta y define el sentido la acción educativa. Por tanto, debe ser objeto de estudio de la disciplina.

¿Tiene la educación especial una finalidad distinta a la de la educación general? La finalidad de la educación debe ser, por imperativo legal y ético, la misma para todos los alumnos, sean o no de educación especial, por cuanto todos ellos tienen los mismos derechos y las mismas necesidades. Éste es el fundamento más inmediato del movimiento en favor de la integración o de la inclusión. En definitiva, la educación especial pretende mejorar la calidad de vida de los alumnos, en cuanto personas.

La finalidad de la educación (se denomine general o especial) es la formación integral de la persona humana, es decir, el desarrollo de todas sus dimensiones (física, psíquica, social, profesional), en relación con los valores (justicia, solidaridad, libertad, creatividad... o cualquier otro que la sociedad en la que vive plantee como forma de vida digna). Esta finalidad se puede concretar en habilidades desarrolladas, concebidas como resultados de la educación: leer, escribir, pensar, cuidar de sí mismo, relacionarse con los otros y ser solidario, aportar su trabajo a la sociedad y realizarse en la profesión.

En el Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (UNESCO, 1996) se defiende que la “educación integral” debe construirse sobre cuatro pilares o principios básicos:

1. Aprender a conocer. Este principio hace referencia a la adquisición de una cultura general, que facilite al educando la comprensión del mundo y los instrumentos para la adquisición del conocimiento o del saber.
2. Aprender a hacer. En este principio se incluye el trabajo, tanto intelectual como material, en su expresión más humana, que es la colaboración, para la transformación del mundo.
3. Aprender a vivir juntos. Este principio hace más explícita la colaboración entre las personas, tanto en el conocimiento de los demás como en el desarrollo de proyectos comunes.
4. Aprender a ser. El principio apunta a la dimensión ética y crítica, que comporta la capacidad de juicio (conocer) y la responsabilidad personal (hacer).

También debe ser objeto de estudio de la Educación Especial el contexto en que se desarrolla la acción educativa. Se trata de establecer en qué lugar se lleva a cabo esta acción, de forma más adecuada.

En la tradición, se diferencia entre centros ordinarios y específicos. Pero la firme convicción de que el sistema escolar debe ser único, y el mismo para todos los alumnos, es el fundamento para defender que los centros ordinarios son los lugares adecuados donde se debe desarrollar este tipo de educación. Por tanto, el centro escolar ordinario, dotado de los recursos necesarios, es el espacio educativo donde debe darse respuesta a todos los alumnos.

Las ventajas de los centros ordinarios, frente a los específicos, son de índole económica, social y educativa. En este sentido, se ha llegado a la conclusión de que la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales es menos costosa en contextos normalizados que en contextos específicos. Por otro lado, la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios no genera ningún tipo de discriminación ni segregación. Por el contrario, en esta modalidad de escolarización, se obtienen mejores resultados sociales y académicos, como se ha demostrado en algunas investigaciones.

A pesar de lo dicho, los centros específicos no deben desaparecer, porque son necesarios para alumnos con un determinado grado de deficiencia: 1) sujetos con deficiencias graves, que tienen que ser atendidos asistencialmente, y no sólo educativamente; 2) sujetos rechazados por sus padres; 3) sujetos que necesitan de un médico y de una asistencia continuada. Sin embargo, los centros específicos no deben concebirse como una institución paralela al centro ordinario, sino como un recurso más del conjunto de servicios del sistema educativo, aunque se debe producir en ellos un proceso de modificación y de coordinación con los centros ordinarios.

En lo que atañe a los cambios que se deben producir en los centros específicos, se diferencian dos tendencias. En la primera, se subraya que, aceptando el principio de escolarización en entornos menos restrictivos, y en coherencia con el deseo de que todos los alumnos compartan el mismo centro escolar, resulta necesario trasladar, de forma paulatina, los recursos humanos y materiales, desde los centros específicos a los centros ordinarios. De acuerdo con esta tendencia, los centros específicos deberían desaparecer o, mejor, convertirse en centros de recursos para los centros de su zona, rentabilizando la especial preparación y formación de su profesorado, para apoyar a los profesores del sector (Cfr. R.D. 696/1995).

La segunda tendencia incide más en los cambios internos que se deben producir en el centro específico, en función de los cambios que se están produciendo, en relación con los alumnos con necesidades educativas especiales.

3. DIMENSIÓN SINTÁCTICA DE LA DISCIPLINA: ENFOQUES CONCEPTUALES

La dimensión sintáctica de una disciplina se refiere a la forma de construir el conocimiento sobre su objeto de estudio. Se trata de describir, explicar o interpretar el objeto de estudio desde diversos enfoques conceptuales. Cada enfoque es una

descripción de la educación especial, desde una determinada perspectiva, en la que los términos adquieren distinto significado y, por tanto, diferentes implicaciones para una práctica ética y para una sociedad justa. Los enfoques pueden agruparse en cuatro categorías: funcionalista, interpretativo, estructuralista y humanista.

3.1. El enfoque funcionalista sobre la educación especial

El enfoque funcionalista es el tradicional marco de referencia de la educación especial. En este enfoque se han elaborado dos teorías, que se prestan apoyo mutuamente: la de la racionalidad organizativa y la de la patología humana (Skrtic, 1991). La primera se fundamenta en la teoría de la “gestión científica”. En la segunda, basada en la Psicología y la Biología, se justifica racionalmente el fracaso escolar como un fenómeno humano patológico. De estos fundamentos teóricos se derivan cuatro supuestos, que guían y justifican las prácticas y los discursos en la educación especial. Los dos primeros supuestos derivan de la teoría sobre la patología humana y los otros dos, de la teoría de la racionalidad organizativa:

1. El fracaso escolar es una condición personal del alumno. Los alumnos con problemas escolares sufren trastornos concretos, de carácter interno.
2. El diagnóstico diferencial es una práctica objetiva y útil. Los trastornos son diagnosticables con precisión, a través de evaluaciones individuales.
3. La educación especial es un sistema de servicios, concebido y coordinado racionalmente, que redundará en beneficio de los alumnos diagnosticados.
4. El progreso en la educación, definido como mayor rendimiento académico y eficiencia, es un proceso racional-tecnológico de mejora progresiva en las prácticas convencionales de diagnóstico y enseñanza. Los problemas escolares se pueden solucionar adoptando técnicas adecuadas al trastorno que sufre el alumno.

La psicología funcionalista es un fundamento de la profesión educativa, que se proyecta en la visión cientifista y eficientista de la educación especial. Los modelos de la psicología funcionalista por antonomasia son el conductismo y la psicología experimental. De la fundamentación disciplinar de la educación especial en la Psicología y en la Biología deriva un enfoque diagnóstico e instructivo cuya forma es la “enseñanza prescriptiva basada en el diagnóstico”.

3.2. El enfoque interpretativo sobre la educación especial

El enfoque interpretativo pone el acento en la comprensión de lo que significa ser discapacitado en la sociedad y espolea a los profesionales a escuchar la voz de aquellos a quienes dicen servir. Dos temas, estrechamente relacionados, se destacan en este enfoque: la interpretación de la discapacidad y la interpretación y transformación de la práctica.

En este enfoque se defiende que la discapacidad no es una entidad cuya naturaleza hay que descubrir, sino una experiencia o un conjunto de experiencias que pueden describirse. La descripción de la experiencia puede hacerse de dos formas:

- 1) Los investigadores interpretan los “datos” como un discurso que debe ser interpretado en su contexto, de manera que traduzca lo más fielmente posible la experiencia que el sujeto investigado quiere transmitir.
- 2) Los propios agentes del proceso didáctico (tanto los alumnos como los padres o los profesores) pueden describir su percepción del fracaso:
 - a) Los profesores, al considerar de forma diferente a las personas con discapacidad, simultáneamente se analizan a sí mismos en profundidad.
 - b) La experiencia puede ser narrada por los propios alumnos, a los que se les da participación, no sólo en el proceso de generar datos sino en el de interpretación (atribuirles sentido).
 - c) Aunque hay personas que no pueden interpretar para sí mismos su experiencia, el texto social que contiene sus contribuciones está ahí para que otros lo puedan interpretar.

El enfoque aporta una nueva visión de la formación del profesorado. En, efecto, en lugar de decir a los profesores qué deberían cambiar en su práctica, se trata de ayudarles a que aprendan a plantearse sus propios interrogantes y a responderlos.

Aunque la valoración del enfoque interpretativo es superior, sin duda, a la que merece el enfoque funcionalista, no se pueden obviar ciertas críticas, que suponen una llamada de atención sobre el riesgo de un subjetivismo extremo. Así, desde el realismo crítico, Michael Warner (1996) ha señalado que es erróneo interpretar las discapacidades de aprendizaje como una construcción social y no como un déficit biológico de la persona. Por el contrario, el autor defiende que, legítimamente, se pueden y se deben descubrir, en ambos niveles, los mecanismos que causan la “discapacidad”.

3.3. El enfoque estructuralista radical sobre la educación especial

Según este enfoque, la educación especial, en cuanto fenómeno social, no escapa al conflicto que constituye la vida social. Los estructuralistas radicales ven la sociedad como intrínsecamente conflictiva, apoyados en los siguientes argumentos (Skrtic, 1995):

1. Los grupos luchan entre sí por controlar los recursos, especialmente los recursos escasos.
2. Para consolidar, extender y legitimar su control, los grupos dominantes estructuran las instituciones sociales. Pero lo hacen de tal manera que la mayor parte de la sociedad lo perciba como algo honesto y legítimo.

3. El conflicto surge por la diversidad de intereses.
4. La raíz de muchos problemas sociales está en la coexistencia de la libertad política y la desigualdad económica.

Esta dialéctica (o conflicto) se inserta también en la escuela, como se manifiesta en los siguientes hechos:

1. El movimiento reivindicativo de los padres de niños discapacitados puede interpretarse en un doble sentido: a) como efecto de la lucha que los grupos dominantes entablan por conseguir los recursos escasos (en este caso, la formación y la preparación para el trabajo); b) como efecto de la resistencia al poder que ofrecen los grupos marginales y oprimidos: minorías étnicas y sociales.
2. La creación y asignación de etiquetas a los sujetos discapacitados pueden también interpretarse en varios sentidos: a) como resultado de la competitividad entre grupos que tienen intereses creados en definir (controlar) a los grupos sociales más débiles. Éste es el caso del conflicto entre los profesionales de la Medicina, de la Psicología y de la Educación; b) como un medio que tienen las escuelas ordinarias, en un sistema competitivo, para separar a sus alumnos problemáticos, a fin de proteger los intereses de otros alumnos.
3. El análisis de los profesionales se ha hecho también en un doble sentido: a) la expansión de la educación especial se ha explicado por el interés de los profesionales en defender su status profesional y su futuro laboral; b) los profesionales, a través de sus técnicas, son un instrumento de control y de poder, que se ejerce sobre grupos sociales débiles.
4. La educación especial se ha interpretado como resultado de intereses económicos y laborales, en base a los siguientes argumentos: a) la educación especial pretende formar a los discapacitados para que se ganen la vida por sí mismos y no sean una carga para la sociedad o para el Estado; b) tras la defensa a ultranza de la Escuela Inclusiva, se esconde un interés economicista de ahorrar en el gasto público; c) la expansión de la educación especial puede relacionarse con la desaparición del mercado de trabajo para los jóvenes, en los años '70 (Skrtic, 1995).
5. La institucionalización de la educación especial. Algunos autores defienden que la educación especial surgió por la incapacidad del sistema educativo para actuar eficazmente con los alumnos discapacitados, cuando se implantó la obligatoriedad legal de la asistencia a clase (Richardson y Parker, 1996; Tropea, 1996). La escuela, entonces, adoptó estas estrategias, para mantener su eficiencia y el orden establecido: 1) la exclusión (segregación), que dio origen a las clases especiales; 2) la graduación en el currículo (agrupación de alumnos en función de su capacidad). Estas estrategias responden a intereses creados, por cuanto en

los grupos de discapacitados hay un número desproporcionado de alumnos, que proceden de clase social baja o no son de raza blanca. Estos alumnos abandonan pronto la escuela y ocupan los niveles más bajos en la escala laboral.

El enfoque estructuralista ha sido objeto de algunas críticas, como las siguientes:

- 1) Los análisis socio-políticos no siempre son transferibles de unos contextos a otros.
- 2) Aunque no se puede descartar razonablemente la influencia social en la configuración de la discapacidad, tampoco se puede rechazar la existencia de un componente intrínseco, real, so pena de perjudicar a quienes se pretende defender.
- 3) Los críticos radicales no aportan soluciones que puedan aplicarse desde la escuela.
- 4) La interpretación de la educación especial como resultado de intereses creados socialmente no tiene un apoyo válido en los hechos. Por el contrario, la evidencia histórica apoya la visión humanitaria liberal.

3.4. El enfoque humanista radical sobre la educación especial

En el enfoque humanista se han analizado diversos temas, cuyo hilo conductor es la filosofía de la Escuela Inclusiva. Los humanistas plantean dos cuestiones fundamentales sobre la discapacidad (Skrtic, 1995):

1. Cómo se concibe la discapacidad en el ámbito educativo? Para los humanistas, el fracaso escolar debe atribuirse a la organización, no al alumno. Sin embargo, a diferencia del enfoque estructuralista, el humanista adopta una perspectiva subjetiva.
2. Cómo se concibe la discapacidad en el ámbito social? Como efecto del poder en las relaciones entre los sujetos.

A continuación, se presentan los temas fundamentales de este enfoque conceptual:

1. *Las reformas estructurales en la organización escolar.* Como respuesta a esta situación, los humanistas plantean una reforma estructural de la educación especial, cuyas propuestas se concretan en la Escuela Inclusiva. La Escuela Inclusiva implica sustituir la estructura burocrática tradicional de la escuela por una estructura “adhocrática” (Skrtic, 1995), cuyas características son:
 - A. La igualdad, que se proyecta en varias dimensiones: a) igualdad entre profesionales, que implica eliminar la especialización y la profesionalización; b) igualdad entre alumnos, que supone suprimir la agrupación en función de la capacidad y los programas específicos por categorías.

- B. La colaboración. La Escuela Inclusiva implica crear un sistema, en el que los profesores colaboren entre ellos y con sus alumnos, para hacer una enseñanza personalizada.
- C. La “excelencia educativa”. Este término, referido antes al dominio de las habilidades básicas, se define ahora como la capacidad para trabajar en colaboración (es decir, aprender con otros y de ellos) y para asumir la responsabilidad en el aprendizaje.

Estas tres características se proyectan en tres dimensiones de la educación especial: 1) la práctica profesional; 2) la práctica social; 3) la práctica institucional (aula).

1. *La educación especial como práctica profesional.* En el enfoque humanista se defiende que, en la práctica profesional, la colaboración es esencial, por dos razones: 1) la “invención de soluciones” (o la innovación) requiere resolver problemas de forma reflexiva, de modo que la colaboración de cada miembro del equipo contribuya a la construcción de conocimiento nuevo; 2) como los productos deben ser personalizados, se exige la colaboración estrecha y continua con los consumidores.
2. *Reformas institucionales en la comunidad.* En el movimiento denominado “integración de servicios relacionados con la escuela” se aboga por una relación global entre diversos sistemas y servicios de apoyo, relacionados con la discapacidad: salud, educación, bienestar social, justicia, ocio, religión (Accardo, 1996). Además, el movimiento de Escuela Inclusiva aboga por fomentar las relaciones entre la Escuela y la comunidad.
3. *Reformas pedagógicas en el aula.* Las reformas pedagógicas se proyectan en el aula en tres temas esenciales, estrechamente relacionados:
 - A. El desarrollo cognitivo. Los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje se implican en procesos cognitivos complejos, contando con el apoyo necesario. El paradigma socio-constructivista de aprendizaje está a la base de muchos modelos de enseñanza: “enseñanza basada en la comunidad” (Falvey, 1992), “desarrollo ecológico del currículo”.
 - B. La participación. En el aula, la participación se proyecta en el aprendizaje autorregulado, en la autodeterminación y en el currículo centrado en la persona o centrado en la familia. En el proceso centrado en la persona se da relevancia al individuo, como parte de un sistema más amplio, social y comunitario, que se extiende más allá de la escuela.
 - C. La colaboración. Las aulas se conciben como comunidades de aprendizaje, en las que trabajan juntos los equipos de enseñanza y los alumnos y en las que todos aprenden. Los alumnos colaboran en el proceso de aprendizaje siguiendo alguna de estas estrategias: la tutoría entre compañeros o el trabajo cooperativo en grupo.

ACTIVIDADES

1. Indagar sobre el significado de los siguientes términos y establecer relaciones entre ellos: “educación general”, “educación especial”, “diversidad”, “diferencia”, “deficiencia”, “discapacidad”, “minusvalía”.
2. Analizar el campo de la educación especial (los contenidos), utilizando el esquema formal sobre los elementos y sus relaciones en el proceso educativo (fines, sujetos, profesionales, métodos y contextos).
3. Describir un caso concreto, real o supuesto, en educación especial, desde diversos enfoques conceptuales. Confeccionar un cuadro para comparar la descripción, elaborada desde los distintos enfoques conceptuales. Valorar desde qué enfoque se explica mejor el caso descrito.

14. La evaluación psicopedagógica

Climent Giné

1. Introducción

La evaluación de las posibles necesidades educativas del alumnado se revela como uno de los componentes más críticos de la intervención psicopedagógica; no sólo porque los profesionales de la Psicopedagogía (psicólogos, pedagogos y psicopedagogos) dedican a esta tarea buena parte de su tiempo, sino porque en ella se fundamentan las decisiones orientadas a la prevención y, si es el caso, solución de las posibles dificultades del alumnado y en definitiva a la promoción de las mejores condiciones para su desarrollo.

Probablemente el contexto en el que los psicopedagogos ubican la mayor parte de sus actuaciones en el campo de la evaluación psicopedagógica sea el escolar. Por esta razón, este capítulo se centra preferentemente en este ámbito. En este sentido, téngase presente que la concepción actual del proceso de enseñanza y aprendizaje, que se ha impulsado a partir de la reforma educativa, conlleva cambios importantes en el modelo de evaluación de las necesidades educativas del alumnado y, en consecuencia, en las prácticas y en los instrumentos utilizados; el modelo hasta ahora vigente —y que todavía se manifiesta con gran vitalidad— orientado al individuo y basado en la utilización de instrumentos a menudo descontextualizados se revela claramente insuficiente para el diseño de la respuesta educativa.

Dichos cambios tienen su origen en la necesidad de analizar y conceptualizar las dificultades y problemas que presenta el alumnado a lo largo de su desarrollo a partir de un modelo que en lo psicológico asuma el origen

Cuadro 1. Rasgos principales que caracterizan las dificultades de aprendizaje

El desarrollo es fruto de la interacción del individuo, con su equipo biológico de base, con los adultos y compañeros significativos en los distintos contextos de vida.

La interacción tiene lugar a través de las oportunidades y experiencias que los adultos/compañeros proporcionan al individuo (alumno).

Para que pueda producirse desarrollo (aprendizaje) es necesaria la participación del alumno y la guía del adulto (profesor) y/o de compañeros más capaces.

Lo que debe preocupar al profesional no es profundizar en el déficit, sino conocer sus posibilidades.

Debe evitarse establecer categorías entre los alumnos según sean sus condiciones personales, y centrarse en las condiciones que afectan a su desarrollo personal y que justifican la provisión de determinadas ayudas específicas.

Existe una amplia gama de necesidades comunes a todos los alumnos, por lo que los apoyos especiales que pudieren precisar determinados alumnos tendrán siempre un carácter complementario.

Las necesidades educativas especiales muestran siempre un importante grado de relatividad y pueden tener un carácter permanente o transitorio.

Las necesidades educativas de un alumno deben identificarse sobre la base de las exigencias que la escuela le plantea, por lo general, en torno del currículum.

La identificación de las necesidades educativas especiales del alumnado se convierte en el inicio de la determinación de las actuaciones educativas apropiadas y de los recursos personales y materiales que se le deben proporcionar en orden a su progreso personal.

social del desarrollo y del aprendizaje; y en lo pedagógico obedezca a un enfoque plenamente educativo, es decir, orientado a identificar los apoyos necesarios para su progreso. Las características más importantes de este modelo, en el contexto escolar, se recogen en el Cuadro 1.

En consecuencia, la práctica de la evaluación psicopedagógica debe ser coherente, tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico, con el origen social del desarrollo, y por tanto del aprendizaje, y con una visión de las diferencias individuales como indicadores de la naturaleza y tipo de apoyos que deben procurarse al alumnado. No es ocioso recordar que la tradición en este campo y las inercias profesionales, probablemente atribuibles tanto a la formación recibida como a las insuficiencias propias

del modelo y de los instrumentos utilizados, siguen más bien un modelo clínico que tiende a la categorización de los individuos a partir de las características del sujeto normalmente expresadas en términos de déficit.

Por otro lado, la importancia de los contextos en el desarrollo y la adopción de un enfoque educativo conlleva asumir que la evaluación psicopedagógica no es una tarea que un profesional (pedagogo, psicólogo, psicopedagogo) pueda asumir de forma exclusiva. Antes al contrario, se hace imprescindible la estrecha colaboración de dichos profesionales con los otros mediadores presentes en los diferentes contextos de desarrollo; en particular, los padres y los profesores. La interdisciplinariedad es un requisito para la adecuada valoración de las necesidades educativas especiales de los alumnos, aunque justo es reconocer la escasa tradición de trabajo cooperativo y respetuoso entre los diversos profesionales implicados.

Así pues, en este capítulo¹ se propone en primer lugar un marco conceptual y metodológico para el análisis y conceptualización de las dificultades y problemas que presentan los alumnos a lo largo de su desarrollo, y por tanto, para la identificación de las necesidades especiales que eventualmente pudieran derivarse. En otras palabras, se ofrece y justifica una concepción interactiva y contextual de la evaluación; ésta no puede limitarse al sujeto, sino que debe extenderse a los diversos ámbitos y circunstancias presentes en el desarrollo. En este sentido, la evaluación de las necesidades educativas especiales del alumnado adquiere pleno sentido cuando, más allá de las condiciones particulares de un alumno determinado, se orienta a la mejora de las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, y a la identificación de los apoyos necesarios para su progreso.

En segundo lugar, se describe el proceso de identificación de las necesidades educativas especiales en el contexto escolar y los aspectos que deben contemplarse; asimismo se sugieren algunas prácticas evaluadoras e instrumentos coherentes con el modelo propuesto.

El último apartado se centra en la identificación y valoración de los apoyos necesarios a lo largo del proceso educativo con especial referencia a la elaboración de las adaptaciones curriculares, como medida de ajuste de la respuesta educativa a las necesidades especiales de algunos alumnos.

2. La evaluación psicopedagógica: la trascendencia de un nuevo modelo

2.1 Una concepción interactiva y contextual del desarrollo

En las últimas décadas han sido numerosos los autores (Schaffer, 1977 y 1993; Bruner, 1977; Bronfenbrenner, 1987; Wertsch, 1979 y 1988; Kaye, 1986; Rogoff, 1993) que han coincidido en señalar la naturaleza social del desarrollo humano, en el sentido de que éste tiene lugar en el ámbito de las

relaciones personales en el marco de un contexto determinado; como afirma Martí (1994), se abandonan, en consecuencia, posiciones centradas en el individuo y que conciben el desarrollo principalmente como un «viaje en solitario», recogiendo la metáfora de Bruner, y también aquellas otras que, aun reconociendo la importancia del contexto en el desarrollo, consideran al individuo y al contexto como entidades independientes que mutuamente se condicionan.

De acuerdo con la obra de Vigotsky, el desarrollo humano es visto como una actividad social en la que los niños y niñas toman parte en acciones de naturaleza cultural que se sitúan más allá de su competencia a través de la ayuda de los adultos o de compañeros más experimentados.

En síntesis, puede afirmarse que el proceso de desarrollo, y por tanto de aprendizaje, es fruto de la interacción del sujeto (con su equipamiento biológico de base y su historia personal) con los adultos y compañeros significativos en los diversos contextos de vida (familia, escuela, sociedad); en consecuencia, la valoración de los posibles trastornos y problemas que eventualmente pueden aparecer a lo largo del proceso de desarrollo deberá tener en cuenta todas las diferentes variables que intervienen, estableciendo una clara diferencia con otros modelos de evaluación (diagnóstico) que únicamente se centran en la valoración del sujeto.

Esta naturaleza interactiva y contextual del desarrollo tiene también otra consecuencia que no puede olvidarse. No es suficiente con identificar las posibles variables que pueden ayudar a explicar el problema, sino que la solución pasa también por modificar las condiciones del entorno de forma que incidan favorablemente en el progreso de los alumnos. Las dificultades y los trastornos de los alumnos no son independientes de las experiencias que se les brindan en casa y en la escuela ni de las ayudas que se les facilitan.

2.2 Algunas consecuencias para la evaluación de las necesidades educativas del alumnado

Parece claro que si el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos está en función de las oportunidades y de las experiencias que los adultos y compañeros les facilitan en los diversos contextos de desarrollo, el proceso de identificación de las posibles necesidades educativas especiales del alumnado en el marco escolar habrá de contemplar todas y cada una de las variables que inciden en la enseñanza y el aprendizaje.

No obstante, conviene reconocer que éste no ha sido el enfoque con el que tradicionalmente se ha abordado la valoración de las necesidades educativas especiales de los alumnos. En general, lo que ha preocupado es diagnosticar sobre la base de unos determinados criterios (CI, tipo de déficit o trastorno) y clasificar a los alumnos afectados en grupos supuestamente homogéneos.

Al menos cuatro características sobresalen en el enfoque tradicional:

1. La valoración se centra fundamentalmente en el alumno.
2. La valoración se realiza a través de pruebas al margen de los contextos de desarrollo.
3. El CI se transforma en un criterio para determinar el nivel de desarrollo.
4. El tipo de déficit se convierte en el mejor indicador para determinar los apoyos necesarios

Parece pues que la adopción de un modelo de desarrollo de naturaleza interactiva y contextual habría de generar cambios importantes en las prácticas de evaluación propias de este enfoque tradicional. Entre otros, cabe señalar los siguientes:

En primer lugar, conviene dotarse de un modelo explicativo del desarrollo como el señalado que permita, por un lado, identificar las prácticas de evaluación más oportunas en cada caso y, por otro, que permita relacionar las diferentes informaciones recogidas y atribuirles el sentido adecuado.

En segundo lugar, las prácticas profesionales y los instrumentos han de acomodarse a la concepción interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto del aula. Aunque también, llegado el caso, en relación con el contexto familiar o social.

En tercer lugar, por encima de otros intereses, lo que realmente importa es conocer cuáles son las necesidades de los alumnos en términos de las ayudas que necesitan para progresar.

En cuarto lugar, la información recogida deberá permitir el ajuste constante (tipo e intensidad) de la ayuda que el profesor presta al alumno o grupo de alumnos.

Y en quinto lugar, la información recogida deberá permitir también tomar decisiones respecto de la optimización del contexto, en este caso la escuela.

La nueva definición de retraso mental que ha propuesto la American Association on Mental Retardation (1997), ofrece un buen ejemplo de lo que acaba de señalarse, al tiempo que constituye un referente de autoridad. Esta definición se basa en una aproximación multidimensional al fenómeno del retraso que conlleva consecuencias importantes para la evaluación psicopedagógica. Si se menciona, necesariamente de manera breve, en el marco de este capítulo, es simplemente porque se convierte en un claro ejemplo de lo que se ha señalado hasta ahora, concretándolo en el campo de una de las condiciones personales de discapacidad más frecuente como es el retraso mental².

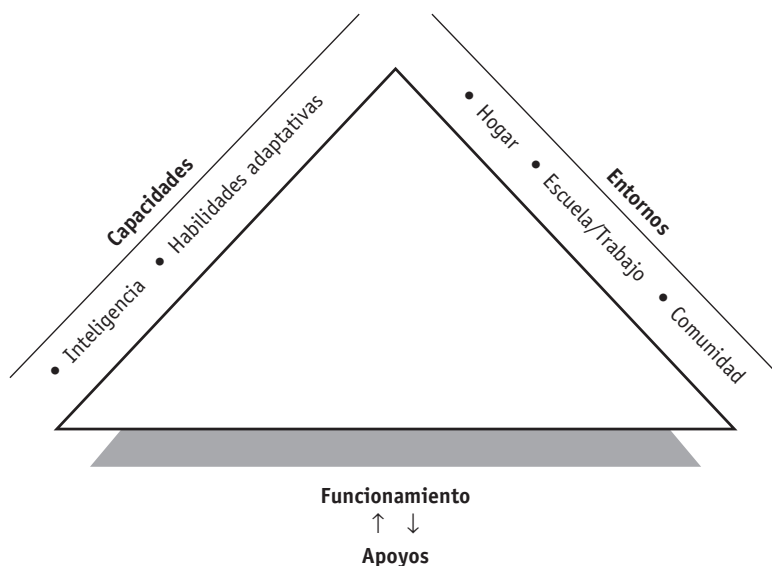
En efecto, la nueva definición se convierte en un indicador de la fuerza y la universalidad de las posiciones sostenidas; es decir, el enfoque interactivo y contextual del desarrollo y de la evaluación es ampliamente compar-

tido y no se puede atribuir ni a razones de oportunidad ni de moda a raíz de los nuevos planteamientos de la reforma educativa de nuestro país.

Las consecuencias de la nueva definición son:

1. Amplía el concepto de retraso mental —hasta ahora muy limitado a los aspectos intelectuales— incorporando dimensiones no tenidas en cuenta suficientemente.
2. Rechaza la confianza depositada en el CI como criterio para asignar un nivel de retraso.
3. Deja claro que las capacidades del individuo se modulan a través de las exigencias que se le plantean en los diversos contextos.
4. Las necesidades particulares de estas personas guardan una estrecha relación con el tipo y nivel de apoyo de que dispone.

La American Association on Mental Retardation utiliza un triángulo para representar gráficamente la definición:



El punto más importante para este tema radica en el enfoque funcional del retraso mental y, por lo tanto, en su valoración; en efecto, la valoración de las capacidades no puede hacerse sin ponerlas en relación con las exigencias del entorno (en la escuela, articuladas en torno al currículum) y con los apoyos que el entorno le facilita para funcionar.

Los puntos débiles de una persona se manifiestan siempre en relación con un entorno determinado (exigencias y apoyos) y, por lo tanto, si se le provee de ayudas apropiadas, su funcionamiento mejorará. De nuevo queda

claro que la atención se ha de desplazar del sujeto al entorno y que lo que realmente es imprescindible es la identificación de los apoyos apropiados al sujeto en cada contexto.

Como afirma la American Association on Mental Retardation (1997), «para cualquier persona con retraso mental, la descripción de este estado de funcionamiento requiere conocer sus capacidades y comprender la estructura y expectativas de su entorno personal y social» (p. 26).

2.3 La definición de la evaluación psicopedagógica

Así pues la evaluación psicopedagógica ha de proporcionar información relevante para orientar la dirección de los cambios que han de producirse a fin de favorecer el adecuado desarrollo de los alumnos y la mejora de la institución escolar.

Desde esta perspectiva, se puede definir la evaluación psicopedagógica como:

Un proceso compartido de recogida y análisis de información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos o alumnas que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas, y fundamentar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades, así como también para el desarrollo de la Institución.

Conviene detenerse un momento en el análisis y consecuencias de la definición que se propone (Giné, 1997). Se trata de un proceso compartido de recogida y análisis de información relevante; la evaluación psicopedagógica no puede quedar restringida a un acto puntual, por sofisticados que sean los instrumentos utilizados, ni a la suma de diversas exploraciones en un mismo período de tiempo. Además, ha de contemplar a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, el propio alumno, el contexto escolar (aula e institución), y el contexto familiar.

La información recogida ha de permitir identificar las necesidades educativas de los alumnos. La finalidad más importante de la evaluación psicopedagógica no es la de clasificar a los alumnos en diferentes categorías diagnósticas y hacer una predicción sobre su posible rendimiento, sino orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que precisa el alumno para favorecer su adecuado desarrollo personal. En otras palabras, la evaluación psicopedagógica ha de servir para orientar el proceso educativo en su conjunto, facilitando la tarea del profesorado que trabaja cotidianamente con el alumno.

Una evaluación centrada solamente en el análisis descontextualizado y normativo de las capacidades del alumno, o de los niveles de afectación o pérdida, y concebida como una tarea exclusiva del especialista, se revela como claramente insuficiente. La multidisciplinariedad se muestra, pues, como una condición indispensable del modelo de evaluación que se propone; en la medida en que los agentes que intervienen en los distintos contextos, y en particular en el proceso de enseñanza y aprendizaje, son diferentes, todos ellos han de tener un papel relevante en el proceso de evaluación. Si la información debe recogerse en las situaciones de aprendizaje en el aula, el profesor pasa a ocupar un papel de primer orden en el proceso de evaluación y, además, será quien vaya a responsabilizarse de las distintas medidas de apoyo que eventualmente puedan considerarse necesarias.

La evaluación psicopedagógica, en definitiva, ha de proporcionar información relevante para conocer de forma completa las necesidades del alumno así como su contexto escolar, familiar y social, y para fundamentar y justificar la necesidad de introducir cambios en la oferta educativa y, en su caso, la toma de medidas de carácter extraordinario. Dicha información debe obtenerse, en consecuencia, de la evaluación de los aspectos que se señalan a continuación:

1. La interacción entre el profesor y los contenidos de aprendizaje, es decir las prácticas educativas en el aula. Supone evaluar fundamentalmente la calidad de la docencia y la naturaleza de la propuesta curricular, o sea las programaciones del aula, el equilibrio entre las distintas capacidades y los distintos tipos de contenido, la secuenciación, la metodología, y los criterios de evaluación.
2. La interacción del profesor con el alumno y el grupo clase en relación con los contenidos de aprendizaje; supone prestar atención a la naturaleza de la participación que se exige del alumnado así como a las ayudas que el profesor les presta y a la relación personal y afectiva que se establece entre éste y el grupo; esta relación resulta crítica para el equilibrio emocional y la formación del autoconcepto de los alumnos y alumnas.
3. La interacción del alumno con sus compañeros, sea individualmente con alguno de ellos sea con el grupo. Supone conocer el tipo y calidad de la relación, tanto en el campo más lúdico y afectivo como en relación con el aprendizaje; es decir, si existe o no una cultura de trabajo compartido.
4. Los contextos de desarrollo: el centro escolar y, en su caso, la familia. En cuanto al centro, interesa tanto la dimensión institucional como la más próxima del aula, como escenario en el que tienen lugar las interacciones del alumno con los profesores, los compañeros y los contenidos de aprendizaje.

Finalmente, la evaluación psicopedagógica ha de perseguir, también, la mejora de la oferta educativa en su conjunto y, por lo tanto, el desarrollo de la institución escolar entendida como sistema.

3. El proceso de identificación de las necesidades especiales de los alumnos

De acuerdo con lo señalado en el punto anterior, el proceso de identificación de las necesidades educativas especiales de los alumnos ha de contemplar tanto el propio individuo, con su equipo biológico de base y su historia personal de relación con el medio, como los diversos contextos de desarrollo de los alumnos y alumnas, y, sobre todo, la relación que se establece entre ellos.

Así pues, tanto el individuo, como la familia y la escuela se convierten en los ámbitos propios de evaluación; interesa conocer las condiciones personales del alumno y la naturaleza de las experiencias que se le brindan en casa y en la escuela, a partir de la interacción con los adultos y compañeros en estos contextos y con los elementos materiales presentes.

Para cada uno de estos ámbitos será necesario disponer de instrumentos adecuados tanto para la valoración del alumno (nivel de competencia curricular; ritmo y estilo de aprendizaje; condiciones personales de discapacidad), como de la naturaleza de las experiencias que se le brinden en la escuela (aspectos institucionales; práctica docente en el aula) y en la familia (condiciones de vida en el hogar; prácticas educativas familiares).

De todas maneras, se observa fácilmente que en el modelo de evaluación que se propone prima la metodología observacional y cualitativa por encima de otros enfoques. Es decir, la información realmente relevante es la que da cuenta de la relación entre las características del sujeto y las de los contextos donde éste se desarrolla. En este sentido, las mayores dificultades para que los profesionales puedan adoptar un enfoque de la evaluación como el que se propone están, por un lado, en poder disponer de instrumentos respetuosos con el carácter interactivo del desarrollo y, en particular, del proceso de enseñanza y aprendizaje; y, por otro, en la falta de formación específica y quizás de condiciones de trabajo que lo faciliten. El estado actual de la investigación en este campo hace que sea prácticamente imposible remitir al lector a fuentes de información contrastada.

La presencia de estas dificultades, sin embargo, no debiera ser excusa para abonar el uso de métodos e instrumentos de evaluación de corte clínico y centrados exclusivamente en el individuo; más bien habría de convertirse en acicate de un número mayor de iniciativas en este campo que permitan a medio plazo consolidar y contrastar aproximaciones alternativas. De todas maneras, conviene insistir en que más allá de los instrumentos que eventualmente puedan utilizarse, lo importante es el marco conceptual

(el modelo de evaluación) a partir del cual se deciden las actuaciones a seguir y se analizan los resultados.

No obstante, sería también injusto no reconocer la existencia de un buen número de iniciativas orientadas en esta dirección; en los últimos años, algunos profesionales, bien en el marco de un equipo psicopedagógico bien en algún centro educativo, han elaborado diversos instrumentos que año tras año han ido perfeccionando a través de la práctica y de la reflexión conjunta. Lo que sucede, lamentablemente, es que por diversas razones tales iniciativas quedan a disposición de un círculo más bien reducido de colegas y no son dadas a conocer a través de los medios habituales.

Y éste es el camino a seguir. A pesar de las evidentes dificultades, los retos son claros: poder recoger información relevante sobre la interacción del alumno con el profesor, los compañeros y los contenidos en el marco de la escuela que permita tomar decisiones relativas a la oferta educativa. El trabajo diario y la colaboración confiada entre los profesionales implicados permitirá avanzar en la dirección adecuada.

La colaboración entre los profesionales no es sólo una exigencia del enfoque interdisciplinario de la evaluación de las necesidades educativas especiales, sino que resulta igualmente imprescindible para posteriormente desplegar iniciativas que permitan disponer a corto plazo de procedimientos e instrumentos útiles que mejoren la atención que se presta al alumnado y a los centros educativos. No es pues una cuestión estratégica, ni metodológica, sino que es inherente a la propia acción de evaluación.

3.1 El alumno como ámbito de la evaluación psicopedagógica

El objetivo es conocer en qué medida las condiciones personales del alumno, incluidas las asociadas a algún tipo de discapacidad, pueden afectar a su proceso de desarrollo y, por tanto, a su aprendizaje; es decir, cómo inciden en sus posibilidades de relación con los adultos, los compañeros y los contenidos de aprendizaje. El nivel de competencias del alumno; su autoconcepto; las características y gravedad de una posible discapacidad; la existencia de otros trastornos asociados o de problemas de salud; o bien sus experiencias tempranas en el marco familiar o en la escuela pueden ser indicadores sumamente útiles.

La exploración habría de incluir estas dos dimensiones:

1. Aspectos referidos al grado de desarrollo alcanzado (con relación a todas las capacidades: cognitivas, motrices, de equilibrio personal... y en todas las áreas).
2. Condiciones personales de discapacidad (se incluyen aspectos físicos, biológicos y de salud).

3.1.1 Grado de desarrollo

Por lo que respecta a la primera dimensión, es necesario explorar la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, con los profesores y con sus compañeros; el análisis debe centrarse en la naturaleza de las demandas del medio escolar, reflejadas en el currículo, en relación con las características del alumnado. De esta manera será más fácil identificar el tipo de ayudas que va a requerir a lo largo de su escolarización.

a) *La evaluación de las competencias curriculares.*—Una de la informaciones más relevantes sobre el alumno la proporcionará la evaluación de sus competencias en relación al currículo; recuérdese que la identificación de las necesidades educativas especiales de un alumno no puede limitarse a explorar sus «problemas» o sus condiciones personales de discapacidad, sino que fundamentalmente debe atender a la naturaleza de las demandas del centro escolar reflejadas en el currículo.

En torno al currículo los profesores organizan las experiencias de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, concretan las oportunidades para estimular el progreso del alumnado; conocer los puntos fuertes y débiles del alumno respecto a la propuesta curricular de su centro es indispensable para poder ajustar la oferta educativa a sus necesidades y proporcionarle los ajustes necesarios.

En definitiva, la evaluación de las competencias curriculares del alumno ha de permitir identificar lo que el alumno es capaz de hacer con relación a los objetivos y contenidos de las diferentes áreas curriculares, teniendo en cuenta todas las capacidades (cognitivas o intelectuales; motrices; de equilibrio personal o afectivas; de relación interpersonal; y de actuación e inserción social) y los tres tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y valores).

Como afirman Coll y Martín (1993), evaluar los aprendizajes de un alumno equivale a precisar hasta qué punto ha desarrollado unas determinadas capacidades contempladas en los objetivos generales de la etapa; el hecho de que el alumno pueda atribuir sentido a los nuevos aprendizajes propuestos exige identificar sus conocimientos previos, finalidad a la que se orienta la evaluación de las competencias curriculares.

Desde un punto de vista metodológico, surgen tres cuestiones importantes: determinar los referentes que van a servir para llevar a cabo la evaluación; diseñar un protocolo de registro ágil y eficaz; y concretar el tipo de responsabilidad del profesor y del psicopedagogo en este proceso (Giné, 1997).

En primer lugar hay que especificar los referentes de la evaluación de las competencias curriculares. Éstos no pueden ser otros que los criterios de evaluación previstos para cada una de las áreas curriculares, dado que estos criterios informan del grado de desarrollo que se desea que el alumno

haya conseguido al final del ciclo y de la etapa sobre cada una de las capacidades. Ahora bien, si se tiene presente que un criterio no es, en sí mismo, observable directamente, resulta que para cada criterio de evaluación deberán elegirse necesariamente diversas actividades o tareas referentes a los diversos contenidos implicados, que puedan informar del grado con que el alumno cumple los criterios de evaluación señalados.

Así pues, de lo que se trata es de identificar para cada una de las áreas aquellas actividades —normalmente recogidas en los objetivos didácticos— más representativas de cada uno de los tres tipos de contenidos que permitan evaluar el grado de cumplimiento de cada uno de los criterios de evaluación.

Al final, la reflexión se ha de trasladar a un doble plano. En primer lugar, al plano del análisis de las causas de por qué un alumno no ha desarrollado suficientemente una determinada capacidad, lo que conduce a prestar atención a los procesos, que lógicamente implicarán tanto al alumno (cómo aprende) como al profesor (cómo enseña). El análisis de los contenidos referidos a los procedimientos y a las actitudes es particularmente aconsejable en este campo. En segundo lugar, al plano de las medidas de ajuste de la propuesta educativa adecuadas al grado de desarrollo del alumno y, siempre que sea necesario, de los apoyos necesarios.

En segundo lugar, es preciso decidir sobre el protocolo. Éste debe ser claro y simple. Ha de recoger, por un lado, las actividades —objetivos didácticos— seleccionadas y, por otro, si el alumno realiza o no la actividad; ciertamente, puede ser de utilidad contemplar alguna información complementaria respecto a la situación, si se le ha facilitado ayuda o no al alumno, etc.

Conviene también señalar que el protocolo puede variar en función de una circunstancia muy frecuente en la práctica psicopedagógica y es si la evaluación de la competencia curricular se lleva a cabo con carácter previo a la escolarización del alumno o bien una vez el alumno asista regularmente a la escuela. La diferencia podría solamente estar justificada por razones organizativas y no de fondo; la realidad es que el tiempo del que se dispone en una u otra situación es ciertamente diferente y razonablemente se deberán adaptar las estrategias en el momento de evaluar las competencias curriculares de un alumno en una u otra situación; probablemente la adaptación podría consistir en una mayor selección de las actividades en el caso de la evaluación previa a la escolarización.

En tercer lugar, es preciso establecer los términos de colaboración entre el profesor y el psicopedagogo en la evaluación de las competencias curriculares de los alumnos. No es una tarea fácil; y seguramente no es posible fijarlos de antemano. Lo que parece claro es que una evaluación de este tipo adquiere pleno sentido si se planifica, se lleva a término y se evalúa de forma conjunta entre el profesor y el psicopedagogo. Hacerlo de manera conjunta no quiere decir que la participación de ambos profesionales tenga que ser necesariamente simétrica en todas las fases del proceso; sólo quiere decir que la colaboración es necesaria y ésta únicamente se conseguirá a par-

tir de la voluntad y del trabajo que permitirá encontrar en cada caso las vías más adecuadas.

Parece claro que el mayor conocimiento del alumno y del currículo otorga una especial responsabilidad al profesor a lo largo de todo este proceso; la contribución del psicopedagogo puede consistir más en aportar criterios psicopedagógicos para la selección de las actividades en el análisis de las causas que permitirán explicar el rendimiento del alumno, en la búsqueda de las alternativas de respuesta y en la evaluación de la bondad del proceso.

b) *Ritmo y estilo de aprendizaje.*—Resulta importante saber cómo aprende y cómo se maneja el alumno: las características individuales que definen la forma en que se enfrenta a las tareas escolares, sus preferencias, sus intereses y sus habilidades; se trataría, en resumen, de obtener información sobre una combinación de procesos cognitivos, motivacionales y afectivos.

La información respecto de los niveles de competencia y del tipo y grado de conocimiento que manifiesta el alumno en relación con la propuesta curricular, y también respecto de la forma en que aprende, resulta indispensable para tomar decisiones en cuanto a las ayudas necesarias para facilitar su progreso personal y académico, tanto si éstas se refieren a procedimientos metodológicos, alternativas organizativas o incluso a modificaciones de la propuesta curricular.

3.1.2 Condiciones personales de discapacidad

Lo que interesa conocer en este caso es cómo las condiciones personales de discapacidad pueden afectar al aprendizaje. Los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades sensoriales, motoras, psíquicas... presentan una serie de peculiaridades que inciden en su proceso de desarrollo personal y que es preciso conocer a fondo para ajustar la respuesta educativa y proporcionarles las ayudas necesarias. Dado que en este ámbito existe una mayor tradición, tan sólo se incluyen aquí los tres aspectos más importantes³.

1. Naturaleza de la discapacidad motora, sensorial o mental y su incidencia en el aprendizaje. Es decir, de acuerdo con la American Association on Mental Retardation (1997), identificar las capacidades y las limitaciones, y las necesidades de apoyos. Por ejemplo, la evaluación de la movilidad y la comunicación en los alumnos con discapacidad motriz con objeto de identificar las ayudas técnicas más adecuadas; o bien la evaluación de las características comunicativo-lingüísticas en los alumnos sordos así como el grado de pérdida.
2. Aspectos etiológicos y, en su caso, neurológicos.
3. Aspectos de salud: condiciones de salud/enfermedad; higiene; hábitos alimenticios.

A diferencia de los modelos más clínicos, no interesa profundizar en las condiciones y naturaleza del déficit, sino que el esfuerzo ha de dirigirse hacia la identificación de cómo estos factores condicionan el aprendizaje y, por tanto, de qué apoyos se necesitan.

3.2 El contexto escolar como ámbito de evaluación psicopedagógica

Desde una concepción interactiva del desarrollo, una adecuada evaluación del proceso de aprendizaje de un alumno exige tener en cuenta el conjunto de experiencias a lo largo de su proceso de escolarización mediatizadas fundamentalmente por determinadas variables que afectan al centro en su conjunto y por los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en el aula.

Se trata, en definitiva, de explorar, por un lado, en qué medida la existencia o no de un proyecto educativo compartido y de un proyecto curricular que tiene en cuenta la diversidad de los alumnos, con todas las medidas organizativas y metodológicas que ello implica, puede afectar a la calidad de la enseñanza que recibe el alumno; y, por otro, los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en el aula: la relación del profesor con los contenidos y con el alumno, así como también la relación del alumno con sus compañeros.

3.2.1 El análisis de la institución escolar

Es preciso observar los aspectos institucionales más relevantes para la respuesta educativa. En primer lugar, cómo se atienden las diferencias individuales en el centro y cómo se identifican las necesidades educativas. En segundo lugar, las decisiones que se adoptan en relación a la metodología y a la evaluación del alumnado. En tercer lugar, los criterios que se utilizan para la distribución de los espacios y los tiempos así como para la organización de las actividades de enseñanza. Finalmente, las relaciones entre los profesores y, de forma especial, la coordinación entre los profesores de aula y el profesor de apoyo.

3.2.2 El análisis de la práctica docente en el aula

Anteriormente (véase el apartado 3.1.1.) se describió el instrumento de evaluación centrado más en el aprendizaje del alumno. Ahora se aborda a la otra cara de la moneda, el proceso de enseñanza que tiene como protagonista al profesor. Ambos procesos, a pesar de no agotar todas las variables significativas, se vuelven críticos en la valoración de las necesidades educativas especiales de los alumnos. En efecto, se ha de tener presente que en

este punto sólo se hace referencia a la relación del profesor con los contenidos y los alumnos, aspectos que deberían complementarse con la evaluación de la relación del alumno con los contenidos, con el profesor y con sus compañeros.

En relación con la evaluación de la actividad docente, se plantean tres tipos de cuestiones: cuáles pueden ser los indicadores; cómo obtener la información más relevante; y en qué debe consistir la colaboración entre el profesor y el psicopedagogo⁴.

a) Respecto a los indicadores⁵ que pueden aportar información respecto a la actividad docente, es decir, cómo el profesor facilita el aprendizaje de sus alumnos, pueden señalarse los siguientes:

- si la unidad didáctica ha sido convenientemente planificada;
- si se llevan a cabo las actividades de inicio de la sesión de trabajo;
- cómo el profesor explica los contenidos;
- qué metodología sigue el profesor;
- si se realizan actividades de comprobación de la comprensión por parte del alumno de los contenidos explicados y si, en consecuencia, se adoptan medidas de ajuste;
- naturaleza de los ajustes que el profesor proporciona a los alumnos;
- tipo de participación que se pide al alumno a lo largo de las clases;
- si utiliza o no estrategias de aprendizaje;
- qué actividades de evaluación utiliza el profesor y cómo utiliza esta información de cara a los alumnos;
- la relación afectiva del profesor con los alumnos.

b) Una manera de obtener esta información podría consistir en analizar detenidamente estos indicadores —y otros que la experiencia de los profesionales aconseje— para transformarlos en unas pautas de observación en el aula más detalladas. Es decir, fácilmente se puede advertir que de cada indicador pueden deducirse diversas actividades consideradas como «buenas prácticas», que se convertirían en aspectos a observar. El resultado sería una relación —no necesariamente exhaustiva— de pautas para la observación del aula.

Queda así claro que la metodología a emplear en este caso sería la metodología observacional que proporciona una información cualitativa sobre la naturaleza de las experiencias de los alumnos en el aula, que puede contribuir a una mejor comprensión de las dificultades de los alumnos y, en consecuencia, del tipo de ajustes que podrían precisar.

No está de más alertar acerca de que esta metodología requiere una formación específica y que no se puede trivializar la práctica de la observación; a la falta de tradición relativa a la observación en el aula en los centros, se le debe añadir las dificultades metodológicas que conlleva una observación rigurosa y confiable.

c) La cooperación del profesor y del psicopedagogo se establece en una doble dirección. Por un lado, en la elaboración de las pautas de observación. De la experiencia de ambos tipos de profesionales y de la reflexión en el seno de los equipos educativos pueden emerger los indicadores y las actitudes que han de permitir concretar las pautas que deberán guiar la observación. La ambición de exhaustividad y el preciosismo no acostumbran a ser buenos consejeros en esta tarea; todo registro de observación ha de ser claro y ágil de utilizar, sabiendo que podrá mejorarse a partir de la experiencia.

Por otro lado, esta cooperación se concreta en la observación propiamente dicha. Se necesita una buena dosis de confianza generada a partir de otras colaboraciones anteriores antes de enfrentarse a este nuevo reto. Además, no se ha de partir de roles predeterminados en lo referente al observador y al observado; todos —profesores y psicopedagogos— deberían poder tener alguna experiencia en observar y en ser observados; sólo así se da una cuenta de la riqueza y de las dificultades de la metodología empleada. Se ha de tener presente que la observación se puede llevar a cabo en tiempo real, observación directa en el aula, o bien grabando en vídeo una sesión de trabajo con los alumnos y realizando la observación a posteriori.

3.3 La familia como ámbito de evaluación psicopedagógica

Tal como se señalaba al principio de este apartado, el contexto familiar constituye un ámbito fundamental e insoslayable para la identificación de las necesidades de los alumnos y, en consecuencia, para tomar decisiones en relación con la respuesta educativa. En efecto, la investigación actual atribuye a la familia una responsabilidad decisiva en el desarrollo de todas las personas, dado que se configura como el contexto básico en el que tiene lugar la interacción de los niños y niñas con sus padres y hermanos a través de la relación afectiva y de las actividades y experiencias que éstos les proporcionan. Como afirma Kaye (1986), «no hemos de confiar en descubrir las explicaciones al desarrollo dentro del niño; una parte de la responsabilidad del desarrollo corresponde a los adultos que organizan las experiencias de los niños y que les permiten estar activos en distintos tipos de actividades». El objetivo es, pues, conocer, hasta donde sea posible, en qué medida las condiciones de vida en el hogar y las prácticas educativas familiares influyen en la dirección que toma el desarrollo de estos alumnos.

Dado que la intervención en el contexto familiar, y en consecuencia también la evaluación, está ampliamente contemplada en otro de los capítulos de este volumen (véase el Capítulo 17), no parece necesario abundar aquí en esta cuestión. Baste ahora con recordar, no obstante, la necesidad de disponer de información relevante tanto de las características del medio familiar que pueden favorecer o dificultar el desarrollo del alumno (entre

otras variables conviene tener en cuenta la estructura; las condiciones físicas; los valores; las actitudes; y las expectativas de las familias), como la interacción que mantiene el alumno con las distintas personas que configuran su contexto familiar (relaciones afectivas; calidad de la comunicación; confianza/autonomía que se le otorga; oportunidades que se le brindan). El objetivo es, en definitiva, analizar qué variables del entorno familiar pueden estar condicionando el desarrollo de los alumnos, con la finalidad de poder mejorar, si es el caso, las prácticas educativas familiares.

Para finalizar este apartado dedicado a la evaluación psicopedagógica, conviene recordar que no es suficiente con obtener información respecto de los tres ámbitos señalados; lo realmente decisivo es ponerla en relación en el marco de la concepción del desarrollo apuntado. Lo que le ocurre al niño (su progreso y sus dificultades) no es independiente de las experiencias que le brindan en casa y en el centro escolar; al contrario, el aprendizaje se construye a través de la interacción que mantiene con los adultos y compañeros significativos en los distintos contextos de desarrollo. Y es justamente en esta labor de interrelacionar la información, donde aparece como imprescindible el carácter interdisciplinario de la evaluación. La evaluación psicopedagógica no es una cuestión reservada exclusivamente a especialistas; todos los profesionales —y los padres— deben participar en el proceso, evidentemente en distinto grado. Pero es igualmente cierto que aquellas personas que ocupan un lugar relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje no pueden quedar excluidas del proceso de evaluación.

4. La finalidad última de la evaluación psicopedagógica

4.1 La función de los apoyos

Si se tiene en cuenta la naturaleza social del aprendizaje, se tendrá que convenir que la evaluación psicopedagógica no puede quedar limitada a la descripción y análisis de las características individuales del sujeto; ni tampoco, aunque supone un paso adelante decisivo, a establecer relaciones funcionales entre el nivel de desarrollo de dicho sujeto y determinadas variables de sus contextos de desarrollo. La evaluación psicopedagógica ha de estar necesariamente orientada a identificar las necesidades de los alumnos en términos de los apoyos personales y materiales necesarios para estimular su proceso de desarrollo.

Algunas razones justifican esta afirmación. En primer lugar, debe tenerse presente que el progreso del alumno no depende tanto de sus características personales cuanto de la naturaleza de las oportunidades y de las ayudas que se le ofrecen. En consecuencia, el tipo de apoyos que eventualmente se brindan a un alumno adquiere un relieve especial. No está de más recordar

que, como afirma Coll (1990), en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tan importante es el rol activo del alumno en la construcción del conocimiento como el apoyo que le presta el profesor. La influencia educativa eficaz prestada por el profesor se entiende en términos de un ajuste constante y sostenido de la ayuda en el proceso de construcción que lleva a cabo el alumno. En esta misma línea cabe entender el concepto de «participación guiada» introducido por Rogoff (1993), que supone la participación del alumno en actividades culturalmente valoradas y la guía/dirección por parte del profesor. Ambas aportaciones ofrecen el marco psicopedagógico adecuado para comprender y ubicar el concepto de apoyo.

El profesor, al disponer los escenarios en los que se concretarán las situaciones y oportunidades para el aprendizaje de los alumnos y guiar su actividad, ejerce una influencia decisiva. En este sentido habrá de tener en cuenta necesariamente las características de los alumnos con objeto de ajustar la respuesta educativa. Esta labor de ajuste progresivo se realiza fundamentalmente mediante el aporte de los apoyos adecuados que pueden concretarse de forma diversa y que, en ocasiones, pueden incluso precisar el concurso de elementos personales y materiales no habituales en el aula.

En segundo lugar, es necesario referirse a la ya citada definición de retraso mental que propone la American Association on Mental Retardation (1997), por la importancia decisiva que concede a los apoyos en el proceso de desarrollo de las personas con retraso mental; aunque ciertamente su objetivo se centra en estas personas, su aportación es igualmente de aplicación a las personas con otra discapacidad o bien con problemas de aprendizaje. La creencia en que la prestación razonable de los apoyos necesarios puede mejorar las capacidades de las personas con alguna minusvalía da cuenta de su papel necesario en la educación de estos alumnos (Schalock *et al.*, 1994).

De todo lo expuesto se desprende que, en el marco escolar, el tipo y el grado de apoyo que debe prestarse al alumnado viene postulado por el ajuste de la oferta educativa, fundamentalmente concretada a través del currículo, a la naturaleza de sus necesidades educativas identificadas a través de la evaluación psicopedagógica.

A modo de resumen, y en relación con el entorno escolar, la evaluación psicopedagógica de los alumnos habrá de aportar información relevante que permita dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- a) Necesidades educativas, condiciones del alumno y del contexto escolar:
 1. Necesidades educativas del alumno en términos de competencias con relación a los aprendizajes contemplados en el currículum escolar.

2. Condiciones del alumno que facilitan o dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje.
 3. Condiciones del contexto escolar, sobre todo del aula, que facilitan o dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- b) Tipo de actuaciones educativas que se han de desarrollar en la escuela:
1. Decisión en cuanto a la escolarización (en un centro ordinario o en un centro de educación especial).
 2. Decisión en cuanto a la propuesta curricular, que en función de las competencias podría concretarse en una adaptación del currículo.
 3. Decisión respecto a las ayudas y apoyos personales o materiales necesarios.
- c) Tipo de actuaciones educativas que se han de desarrollar en el ámbito familiar.

La respuesta educativa a las necesidades de los alumnos puede concretarse de forma distinta; en ocasiones puede ser suficiente con algunas decisiones organizativas y metodológicas en el centro en relación con alguna área específica; otras veces, sin embargo, puede conllevar una propuesta curricular que se aparte de la de sus compañeros y que puede exigir la participación de otro profesor o especialista incluso en espacios y tiempos distintos.

Una de las formas más frecuentes de los apoyos a los alumnos con necesidades educativas especiales se ha venido concretando en los últimos años a través de la adaptación del currículo. Esta es una cuestión que por su actualidad y por su trascendencia en el proceso educativo del alumno merecería ser abordada con mayor detenimiento y profundidad; de todas maneras, se ofrecen a continuación unas orientaciones generales tanto para su elaboración como para su evaluación.

4.2 La evaluación de las adaptaciones del currículo

En un sentido amplio, la adaptación del currículo puede entenderse como un proceso compartido de toma de decisiones tendentes a ajustar la respuesta educativa a las diferentes características y necesidades de los alumnos con objeto de garantizarles el pleno acceso a la enseñanza y a la cultura. Tales decisiones deben tomarse, pues, en el marco del proyecto educativo del centro, del proyecto curricular de la etapa y en línea con las programaciones del aula. En ellas deben participar tanto los profesionales directamente implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de dichos

alumnos, como aquellos otros profesionales que pueden aportar una información relevante acerca de sus necesidades, como es el caso de aquellos que prestan sus servicios en los equipos psicopedagógicos y en los departamentos de orientación.

En el capítulo siguiente se aborda ampliamente el significado de las adaptaciones curriculares y las fases de su elaboración, por lo que no parece razonable hacerlo en estas páginas. Baste señalar que el concepto de adaptación curricular no puede confundirse con la programación del aula que trata de adaptar el proyecto curricular de la etapa a las características de los alumnos. El concepto de «adaptación del currículo» se reserva para cuando ésta responde a un proceso motivado, por diversas circunstancias, de carácter extraordinario y que supone una respuesta diferenciada para los alumnos tributarios de la misma; en determinados casos, además, la adaptación puede afectar a alguno o varios de los componentes prescriptivos del currículo, por lo que podría tener consecuencias en la vida académica de los alumnos en la medida en que puede comportar itinerarios curriculares que no conduzcan a la obtención del título de graduado en educación secundaria.

En síntesis, se trata de una medida *razonada*, de carácter *extraordinario* —en cuanto se aparta de lo que con carácter general requiere la mayoría de los alumnos—, que puede tener *trascendencia* en la vida académica y que persigue el *máximo desarrollo* personal y social de los alumnos.

Lo que es importante destacar en un capítulo dedicado a la evaluación psicopedagógica es todo aquello que hace referencia a la propia evaluación de las adaptaciones curriculares. Es todavía un campo de estudio con poca tradición y desarrollo en el ámbito educativo. No obstante, lo que está fuera de duda, en la medida en que la oferta educativa para determinados alumnos pueda concretarse en una adaptación o modificación del currículo, es la necesidad de evaluar tanto la forma en que se ha llevado a cabo el proceso de toma de decisiones, como la calidad de su contenido y su contribución al progreso personal y académico del alumno/a.

A continuación se presentan brevemente tres dimensiones que debieran ser tenidas en cuenta en todo proceso de evaluación de las adaptaciones del currículo: su calidad, el proceso de adopción de las decisiones y los resultados, y los apoyos y servicios. De cada una de ellas se sugieren algunas cuestiones que pueden orientar la tarea de evaluación.

4.2.1 La calidad de las adaptaciones del currículo

Una de las preocupaciones constantes en este campo remite a la necesidad de asegurar que el contenido de las adaptaciones cumpla con unos determinados parámetros y se oriente a facilitar a los alumnos su máximo desarrollo personal y social para una vida adulta autónoma y plena; es decir, la má-

xima calidad de vida en los términos que la sociedad establece para todos sus ciudadanos.

Diversos autores coinciden en que las mejores prácticas educativas para el alumnado con necesidades especiales son aquellas que son funcionales, adecuadas a la edad cronológica, y desarrolladas siempre que sea posible en los entornos comunitarios y escolares ordinarios —aunque sea de forma parcial—, favoreciendo así la interacción social.

Otro parámetro a considerar es la necesidad de que los contenidos de la adaptación reflejen siempre aspectos «valorados» en la sociedad (Wolfensberger, 1986), aunque las actividades puedan apartarse, en ocasiones, de lo que hagan sus compañeros. En consecuencia, es imprescindible referir sus objetivos a las capacidades que se establecen para cada etapa educativa.

He aquí algunas cuestiones que pueden ayudar a precisar los objetivos de la evaluación, aunque ciertamente no agotan el tema:

- a) ¿En qué medida las adaptaciones del currículo han facilitado el progreso del alumno con necesidades especiales hacia la adquisición de las capacidades de la etapa? ¿Cuáles han sido los referentes curriculares?
- b) ¿En qué medida la adaptación del currículo propuesta es realmente una adaptación del currículo general o bien procede de enfoques y materiales ajenos al mismo, e incluso antagónicos?
- c) ¿Hasta qué punto la adaptación del currículo ha facilitado la participación de estos alumnos en entornos y actividades de enseñanza-aprendizaje comunes a todos los alumnos, o ha generado dinámicas de segregación?
- d) ¿Se enriquece suficientemente el marco de experiencias del alumno? ¿Cuál es el tipo y el grado de participación del alumno en la aplicación de la adaptación?

4.2.2 El proceso de toma de decisiones y los resultados

Tres son los parámetros fundamentales que deben tenerse en cuenta. En primer lugar, asegurar su carácter extraordinario y que se ajuste a las necesidades del alumno. En segundo lugar, garantizar que la adaptación sea el fruto de un proceso compartido por los profesionales que tienen que ver con la educación del alumno: el tutor, otros profesores, el departamento de orientación o el equipo psicopedagógico, la comisión de coordinación pedagógica, los departamentos didácticos y los especialistas. En tercer lugar, es necesario evaluar hasta qué punto la adaptación elaborada sirve a los objetivos de progreso del alumno que se hayan establecido.

Las siguientes cuestiones apuntan algunos temas que hay que tener presentes:

- a) ¿Qué factores se han tenido en cuenta para proceder a la elaboración de una adaptación del currículo? ¿De qué manera se han identificado las necesidades del alumno?
- b) ¿Cuáles son los procesos y operaciones que se han seguido para la adaptación del currículo, y su vinculación a la identificación de las necesidades especiales del alumno?
- c) ¿En qué medida la adaptación del currículo ha sido un proceso compartido de toma de decisiones? ¿Cómo han intervenido los distintos profesionales señalados antes, los padres o tutores y, en su caso, el propio alumno en la toma de decisiones?
- d) ¿Hasta qué punto se tienen en cuenta las consecuencias de que se lleve a cabo una adaptación del currículo en relación con el crecimiento personal del alumno, su promoción escolar, el tránsito hacia otros ciclos, etapas educativas y estudios posteriores a la educación obligatoria?

4.2.3 Los apoyos y los servicios

Es necesario, por último, evaluar la funcionalidad de los servicios y apoyos que el alumno recibe. Los parámetros que se deben tener en cuenta son si su contribución queda justificada por los objetivos educativos señalados en la adaptación, así como el tipo de ayuda que se presta; el grado de coordinación entre los profesores —y especialistas— de apoyo y el resto del profesorado que tiene que ver con el alumno; la relación entre la naturaleza del apoyo que se presta y el resto de objetivos y contenidos educativos que se trabajan en las distintas áreas.

Una última consideración. Cuando se aborda la evaluación de un determinado proceso o producto es cuando más se percibe la necesidad de disponer de la mayor concreción posible respecto de la naturaleza de lo que se pretende evaluar. En este sentido, avanzar hacia la propuesta de procedimientos e instrumentos para la evaluación de las adaptaciones del currículo exige precisar mejor el alcance y los objetivos de las adaptaciones del currículo así como sus componentes y proceso de elaboración.

3. Retrasos madurativos y dificultades en el aprendizaje

Juan F. Romero

A menudo se oye decir a maestros y a padres que los escolares «no están maduros», o que presentan un «retraso en la maduración necesaria» para iniciar tal o cual aprendizaje. Esto suele pasar sobre todo con el aprendizaje de la lectura y la escritura. ¿Qué es lo que se quiere decir con ello? Por un lado, parece que lo que se indica es que para llevar a cabo con éxito el aprendizaje en cuestión es necesario que en el escolar se hayan producido determinados desarrollos —neurológicos y psicológicos. Pero, ¿eso significa que dicho aprendizaje depende única y exclusivamente de tales desarrollos sin que la mediación educativa juegue ningún papel? Por otra parte, cuando se utilizan este tipo de expresiones ¿se está queriendo decir que ese aprendizaje solamente puede tener lugar en un tiempo determinado —un período crítico—, antes o después del cual es imposible llevarlo a cabo con éxito? Se podrían hacer más preguntas, pero, en definitiva, la cuestión principal es qué se entiende por maduración cuando se afirma que alguien no está maduro para realizar con éxito un aprendizaje, y si el retraso en la maduración necesaria es la causa de la aparición de dificultades en el aprendizaje. A este tema se dedica el capítulo: a los retrasos madurativos y a su relación con las dificultades en el aprendizaje ¹.

1. Los retrasos madurativos

Quizás convenga, antes de hacer referencia al concepto de retrasos madurativos, precisar algunos aspectos sobre las DA. En primer lugar, las DA pueden ser denominadas como *generalizadas* porque afecten a casi todos los

aprendizajes (escolares y no escolares), y como *graves* porque sean varios e importantes los aspectos del desarrollo de la persona afectados (motrices, lingüísticos, cognitivos, etc.), generalmente como consecuencia de una lesión o daño cerebral manifiesto, observable, cuyo origen es adquirido (durante el desarrollo embrionario o en accidente posterior al nacimiento), o bien fruto de alguna alteración genética. Por último, también se les califica como *permanentes* ya que el pronóstico de solución de las DA es muy poco favorable (véase la tercera parte de este volumen).

En otras ocasiones, las DA son consideradas como *inespecíficas* porque no afectan al desarrollo, de modo que impiden algún aprendizaje en concreto. Ni siquiera se habla de ellas en términos de *leve* gravedad (muchas veces ni como DA), y aunque las personas suelen decir de sí mismas que «no valen» para tal o cual aprendizaje (por ejemplo, para las matemáticas), o incluso para el estudio en general, no hay ninguna razón intelectual (de CI, etc.) que las justifique; por el contrario, la causa suele ser instruccional y/o ambiental con una influencia especial sobre variables personales tales como la motivación. Es decir, que se podrían evitar y solucionar con relativa facilidad desde el punto de vista del análisis técnico psicopedagógico. Finalmente, hay un nivel intermedio de DA, que es al que se va a hacer referencia en el presente capítulo, que son caracterizadas como *específicas* porque afectan de modo específico a determinados aprendizajes escolares (como, por ejemplo, el de la lectura, la escritura o las matemáticas), y como *leves* ya que, además de no entrañar deterioro intelectual, los aspectos psicológicos afectados son pocos (por ejemplo, el desarrollo fonológico, o la atención sostenida, o la memoria de trabajo), y sus consecuencias pueden ser solucionadas mediante intervención psicopedagógica oportuna y eficaz. En ocasiones también suelen ser calificadas con el término *evolutivas*, no sólo porque la perspectiva desde la que se consideran sea de naturaleza cognitivo-evolutiva, sino porque además el origen se estima que es debido a retrasos en el desarrollo.

En general, y de una manera muy resumida, la causa de las DA suele atribuirse a:

- a) condiciones intrínsecas de la persona que presenta las DA (por ejemplo, la herencia la disfunción cerebral mínima, o los retrasos madurativos);
- b) circunstancias ambientales en las que el desarrollo y/o el aprendizaje tiene lugar (como, por ejemplo, entornos familiares y educativos pobres, inadecuados diseños instruccionales, etc.);
- c) una combinación de las anteriores en la que las condiciones personales son influenciadas —positiva o negativamente, según los casos— por las circunstancias ambientales.

Cuadro 1. Explicaciones sobre la causa de las DA

PERSONA

TEORÍAS NEUROLÓGICAS

- Herencia.
- Daño cerebral.
- Disfunción cerebral mínima.

TEORÍAS SOBRE DÉFICIT DE PROCESOS PSICO (NEURO) LÓGICOS SUBYACENTES

- Perceptivos
- Lingüísticos

TEORÍAS SOBRE RETRASOS MADURATIVOS

- Neurológicos: – Del hemisferio derecho.
– Del hemisferio izquierdo.
- Psicológicos: – De la atención.
– En el procesamiento activo y espontáneo de la información.

TEORÍAS INTEGRADORAS

- Basadas en procesos psicológicos subyacentes.
- Basadas en el procesamiento de la información.

TEORÍAS CENTRADAS EN EL AMBIENTE SOCIAL Y EDUCATIVO

- En el entorno sociológico.
- En el entorno educativo (familiar y/o escolar).

TEORÍAS CENTRADAS EN EL DISEÑO DE LA TAREA

AMBIENTE

De este modo es posible situar las diferentes formas de concebir las DA en un continuo persona-ambiente, según que se acentúen más o menos las variables personales o las ambientales en el origen de la dificultad (véase Cuadro 1). En las posiciones centrales de esa hipotética línea se situarían las explicaciones que afirman que la causa de las DA es el resultado de la influencia recíproca entre la persona y el ambiente. Como se verá más adelante, las teorías que explican las DA a partir de los retrasos madurativos, destacan la importancia de aspectos neurológicos y/o psicológicos en la aparición de las dificultades, y le conceden a las condiciones ambientales un papel tanto menos relevante cuanto más neurológica sea la causa original.

1.1 El concepto de retrasos madurativos

La definición de retrasos madurativos entraña no pocas dificultades porque son varias las expresiones que se suelen utilizar en la literatura, a veces como sinónimos o, lo que es más frecuente, con diferentes grados de solapamiento, tanto con respecto a la conceptualización del problema, como con respecto a las personas afectadas. Así, se encuentran términos tales

como retrasos en el desarrollo, retraso mental recuperable, retrasos madurativos, incluso para complicar aún más las cosas en ocasiones se habla de dificultades evolutivas en el aprendizaje (de la lectura, de la aritmética, etc.). La distinción entre unos y otros a veces se hace a partir del Cociente de Inteligencia (C.I.); por ejemplo, se afirma que las personas con DA obtienen en los tests de inteligencia resultados similares, o un poco más bajos que los de las personas sin DA (alrededor de 95 puntos de promedio frente a alrededor de 100), mientras que las personas con retraso mental recuperable no superarían un promedio de 65/70 puntos.

Esta forma de diferenciación ha recibido numerosas críticas porque no dice nada acerca de la verdadera naturaleza del problema, y porque a veces es sesgada debido a las propias características de los tests (el modo en que se elaboraron, sus índices de desviación, etc.), y, de resultados de ello, con consecuencias injustas para las personas afectadas. Otras veces, la distinción entre estos términos se hace sobre la base de los aprendizajes escolares realizados, en relación con el tiempo empleado y con la necesidad o no de acciones educativas especiales. Por ejemplo, es frecuente oír hablar en los ambientes psicopedagógicos de *educable*, de *déficit educativo*, etc. A este respecto se señala que a igualdad de atenciones educativas e instruccionales, las personas con retraso mental recuperable precisan de más tiempo para aprender que las personas con DA. En ocasiones, las distinciones se hacen a partir del número y la variedad de aspectos psicológicos, incluso psicopatológicos, afectados. Finalmente, se puede diferenciar algunos de estos términos por la perspectiva psicológica y/o pedagógica desde la que se emplean habitualmente; así por ejemplo, la expresión retrasos en el desarrollo suele ser más empleada en ámbitos del análisis funcional del comportamiento y con ella se hace referencia fundamentalmente a personas con déficit conductuales, entrenables y, por tanto, en mayor o menor medida recuperables (según la cantidad de repertorios conductuales afectados); mientras que retrasos madurativos y retraso mental recuperable se usan más a menudo desde posiciones cognitivas y del procesamiento de la información, y se refieren sobre todo a alteraciones neurológicas y/o psicológicas que dificultan la normal actividad mental. Como puede verse, no parece posible una distinción y una definición de estas expresiones universalmente válidas, sino que más bien dependen del punto de vista desde el cual se parta. A continuación se revisan las notas básicas incluidas en el concepto de retrasos madurativos que se toma como punto de partida para explicar las DA.

1.2 El concepto de maduración

En la Psicología Educativa, el concepto de maduración ha tenido un largo recorrido desde las posiciones ya clásicas de Arnold Gesell a la actualidad. En una primera época, ha incluido unas connotaciones decididamente

biológicas y deterministas, según las cuales el desarrollo de las personas estaría esencialmente regulado por factores internos (genéticos); más tarde ha sido entendido con un carácter predeterminista, es decir, admitiendo en el concepto la presencia del ambiente junto a lo biológico, aunque de forma limitada ya que su incidencia no iría mucho más allá de la de un mero catalizador, es decir, acelerando o retrasando el desarrollo pero sin llegar a producir cambios cualitativos. Finalmente, ha pasado a tener un significado muy abierto, a veces incluso ambiguo y confuso, en el que la maduración se equipara a la adquisición de unas «disposiciones» o «disponibilidades» que darían lugar al desarrollo de ciertas capacidades, debido, sobre todo, a cambios fisiológicos o a procesos internos, pero con la intervención sustantiva de factores externos a la persona, como la experiencia y el aprendizaje.

En resumen, el concepto de maduración se ha ido transformando desde una caracterización en la que la nota predominante, si no exclusiva, es lo biológico (neurológico), a una aproximación en la que se incluyen términos como neuropsicológico e, incluso, psicológico. Así es posible oír hablar, por ejemplo, de «retrasos en la maduración psicológica» necesaria para el aprendizaje de la lectura. A pesar de esta disparidad de opiniones es posible encontrar en todas ellas una relativa coincidencia básica: la presencia más o menos importante del aprendizaje en el desarrollo, y la edad cronológica como un referente obligado.

1.2.1 Maduración y aprendizaje

Se afirma que los cambios atribuibles a la maduración son independientes del aprendizaje y de la práctica específica. Ello no equivale a decir que todo el desarrollo de las personas sea de origen madurativo, sino sólo que en aquellas secuencias evolutivas en las que se considera que la maduración es el factor desencadenante, no hay lugar para el aprendizaje específico. Las influencias genéticas y las experiencias y aprendizajes incidentales o específicos se alternan como preponderantes en el desarrollo de las personas, según la secuencia evolutiva o la conducta de que se trate. Por ejemplo, las influencias genéticas serían fundamentales en la aparición y en el desarrollo de conductas filogenéticas, en tanto que serían menos importante en las psicobiológicas y, finalmente, serían secundarias respecto a las conductas de carácter psicosocial. Para este último tipo de conductas resulta más apropiado entender la maduración como una *disposición*, ya que hace referencia a la interacción de la propia maduración biológica con aprendizajes específicos e incidentales.

Efectivamente, concebir la maduración como disposición supone adoptar una posición mucho más flexible respecto a la importancia del ambiente en el desarrollo, restringiéndose el ámbito de lo puramente madurativo-bio-

lógico a las conductas filogenéticas y a los momentos iniciales de aparición de éstas. *La madurez, así entendida, es una condición dinámica que depende de las características neurológicas, neuropsicológicas y psicológicas de la persona y, en menor medida pero de forma importante, también depende del entorno (familiar, escolar) en el que el desarrollo tiene lugar.* En relación con la escuela, el concepto de *madurez/disposición* suele entenderse como el *momento en el que tanto el escolar como la propia escuela están en condiciones de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje con facilidad, eficacia, y sin tensiones emocionales.* Ello significa, por un lado, que el alumno ha alcanzado cierto nivel de desarrollo y que dispone del caudal de conocimientos, habilidades e intereses que, en conjunto, propician el aprendizaje; y por otro, que la escuela dispone de los recursos humanos, materiales, metodológicos, etc., para llevar a cabo la enseñanza.

1.2.2 Importancia de la edad

La referencia a la edad cronológica en el desarrollo es el segundo aspecto del concepto de maduración en el que todas las posturas coinciden. Los cambios se producen en un orden secuencial invariable en el que edad biológica, edad cronológica y edad psicosocial se confunden, tanto más cuanto más filogenética sea la conducta en cuestión, y sobre todo en las primeras etapas de la vida. La edad es el indicador fundamental, y con frecuencia el único, del grado de maduración o de disponibilidad alcanzado, y el principal criterio discriminante para determinar si es el momento en el cual un aprendizaje debe o no iniciarse². Por ejemplo, con frecuencia padres y también profesionales afirman que existe una edad óptima para el aprendizaje de la lectura y la escritura³, antes de la cual los intentos de enseñanza-aprendizaje no sólo conducen a fracasos la mayoría de las veces, sino, lo que sería peor, pueden tener efectos secundarios perjudiciales para el alumno como consecuencia de la sobrepresión que acarrea iniciar un aprendizaje para el que aún no se está maduro. Por el contrario, si esa edad se rebasa, además de que llevar a buen término el aprendizaje entraña más dificultades, se estarán perdiendo las valiosas consecuencias (incluso psicológicas) y oportunidades que el dominio de la lectura y la escritura comporta. Los escolares con DA se situarían al margen del grupo más numeroso que puede iniciar sus aprendizajes a la edad convenida, con los consiguientes posibles perjuicios que ello les comportaría en el ámbito personal (desadaptación social, afectiva) y socio-familiar (apoyos extraordinarios, disponibilidad de recursos, etc.).

La importancia de la edad se reduce considerablemente cuando la maduración se entiende como disposición más que como desenvolvimiento biológico, ya que entonces, al ser relevantes las condiciones ambientales, los períodos en los cuales deben realizarse los aprendizajes se amplían, a veces

hasta límites en los que la edad prácticamente deja de ser importante. Los efectos de la estimulación temprana o simplemente de la atención especializada a las personas con DA son posibles, y frecuentemente óptimos, precisamente porque la edad pasa de ser una exigencia a ser un indicador más que se considera conjuntamente con otros indicadores del aprendizaje y del ambiente.

1.3 Orden y secuencialidad del desarrollo

Los defensores de los retrasos madurativos como explicación de las DA afirman, al igual que otros muchos teóricos e investigadores en Psicología Evolutiva y de la Educación, que la evolución de las personas con DA, y, en general, la de todas las personas con necesidades educativas especiales, procede según el mismo orden y secuencialidad evolutiva que el desarrollo de las personas sin DA. Únicamente su ritmo de evolución es considerado más lento. Por tanto, el alumno con DA se caracteriza por una mayor lentitud en el desarrollo neuropsicológico y psicológico de funciones importantes para el aprendizaje escolar, lo que le dificulta, cuando no impide, el poder realizar los mismos aprendizajes y en el mismo período escolar que el resto de sus compañeros. En ocasiones parece como si se hubieran quedado fijados en un estadio o etapa del desarrollo. Sin embargo, en circunstancias normales de atenciones familiares y escolares, máxime si se les dedican atenciones especializadas, continúan evolucionando dentro de su relativa lentitud para, finalmente, alcanzar un nivel de competencia aceptable en las tareas académicas⁴.

Se estima que como promedio los escolares con DA presentan una diferencia de maduración de entre dos y cuatro años respecto a la de los compañeros sin DA. Las diferencias varían según la gravedad del retraso neuropsicológico, el aspecto del desarrollo y/o la conducta de que se trate y las edades de los niños, ya que a medida que son mayores, las desigualdades tienden a reducirse progresivamente, llegando a ser inapreciables en la adolescencia. Con frecuencia estas diferencias de edades de maduración entre unos niños y otros sirven como explicación del hecho habitual en las escuelas de que los alumnos con DA prefieran relacionarse y jugar con niños sin DA de cursos inferiores al suyo y de menor edad cronológica.

También son importantes las diferencias en la cantidad y calidad de la estimulación recibida en el hogar desde el nacimiento. Como se verá en los capítulos posteriores de este mismo volumen dedicados a los problemas del lenguaje, a las dificultades en el aprendizaje de la lectura o a los problemas de conducta en el aula, la mayor o menor gravedad de las DA, e incluso la aparición de la DA como tal, guarda una estrecha relación con el hecho de que el desarrollo y las experiencias y aprendizajes incidentales transcurran en ambientes familiares en los que, por citar solamente algunos de los posi-

bles ejemplos, la forma de hablar sea fonológica, estructural y semánticamente rica; en los que la *exposición a la lectura* sea alta (hogares donde hay libros que se leen, que los padres leen a sus hijos, etc.); en los que se fomenten juegos y tareas que favorezcan el desarrollo de la atención sostenida; en los que se facilite e incentive la toma de iniciativas personales, y la consiguiente producción y aplicación de las estrategias adecuadas para la solución de tareas y de problemas.

1.4 Los retrasos entendidos como déficit que presentan los niños

Otra característica de la explicación de las DA en términos de retrasos madurativos es la concepción de que quien «presenta» el trastorno, al menos en primera instancia, es el escolar. De ello se ha derivado una fuerte tendencia a centrarse preferentemente en el alumno sobre la base de la idea del *alumno como problema*. Esta posición es tanto más firme cuanto más biológico sea el concepto de maduración que se sustente. Una perspectiva semejante tiene, sin duda, consecuencias importantes en el ámbito de la evaluación, en el del tratamiento, y, consecuentemente, en el grado de responsabilidad y de participación de la familia, la escuela e, incluso, la sociedad, en todo el proceso, desde la instauración del problema hasta su recuperación. Dicho de otro modo: si la familia, la escuela, los expertos y, en definitiva, la sociedad asumen que tanto el origen como el desenvolvimiento de la DA les es en su mayor parte ajeno, porque es el escolar el que «no está maduro», entonces un aumento en la disponibilidad de medios humanos y materiales no sería tan preciso. Lo que realmente habría que hacer es esperar a que el alumno madure, como resultado de un proceso natural y espontáneo, ya que forzarlo podría tener más consecuencias negativas que las ventajas que comporta el aprendizaje de que se trate. De hecho parece probado que el escolar con DA «madurará» (como se ha indicado en el apartado anterior en condiciones adecuadas —no especiales— de desarrollo y de estimulación escolar, las diferencias tienden a desaparecer). Incluso, como se señala desde el campo de la investigación neuropsicológica y las DA⁵, cuando se producen retrasos madurativos intrauterinos en el desarrollo de las zonas del hemisferio izquierdo que se ocupan del lenguaje y que afectan al aprendizaje de la lectura y la escritura, tienen lugar progresivamente mecanismos compensatorios en la zona simétrica del hemisferio derecho, que amplía entonces sus funciones —y su tamaño— mandando muchas conexiones a las áreas de las que se habría ocupado normalmente la zona afectada del hemisferio izquierdo.

Una de las funciones de la intervención psicopedagógica es evaluar, a partir del análisis de las características de la tarea que se ha de enseñar-aprender, si el equilibrio entre las condiciones de desarrollo y el tipo de DA del escolar, y las circunstancias y recursos contextuales —escolares y fami-

liares—, aconseja o no iniciar el aprendizaje. Los diseños curriculares son moderadamente flexibles, aunque quizás no lo suficiente como para permitir demoras importantes en los aprendizajes. Por ello los escolares con DA deben ser objeto de adaptaciones curriculares individualizadas.

2. Teorías que explican las DA como el resultado de retrasos madurativos

Las teorías que explican las DA como consecuencia de retrasos en la maduración gozan de una cierta tradición en el campo de estudio de las DA. Aunque su interés último ha sido explicar las DA de una forma general, partiendo de una única causa —un retraso madurativo determinado—, intentar abarcar a todos los problemas considerados como DA y a todas las personas que los presentan, sin embargo no siempre ha sido así. Como se verá más adelante, algunas de las teorías más interesantes y actuales únicamente se ocupan de un tipo específico de problema.

Históricamente ⁶ el campo de estudio de las DA se centró en explicar a) la «hiperactividad», es decir, las alteraciones conductuales que se caracterizan porque las personas presentan altas tasas de actividad motriz y por déficit de atención sostenida; y b) los trastornos en la integración, la especialización y lateralización hemisférica que dan lugar a problemas perceptivo-visuales implicados en las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. En la actualidad, la primera de las líneas se ha diversificado ocupándose del estudio de los retrasos madurativos en el desarrollo de la atención sostenida, de la memoria de trabajo y de otros aspectos implicados en el procesamiento de la información (como la producción de estrategias de aprendizaje); en tanto que la segunda se ha ampliado, abarcando también a las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas.

Es posible clasificar las teorías sobre retrasos madurativos en dos grupos: los retrasos en la maduración neurológica y neuropsicológica, y los retrasos en la maduración de funciones psicológicas, aunque la independencia del segundo con respecto al primero no esté ni mucho menos clara.

2.1 Retrasos en la maduración neuropsicológica

En general, las ideas centrales de las diferentes explicaciones de las DA a partir de retrasos en la maduración neurológica se pueden resumir del siguiente modo:

1. El aprendizaje es una conducta compleja, mediatizada por el cerebro y el sistema nervioso central, de tal manera que ignorar el papel fundamental desempeñado por la estructura y el funcionamiento ce-

- rebral en la teoría del aprendizaje equivaldría a construir una abstracción desprovista de los elementos esenciales.
2. En este contexto, los retrasos madurativos de origen neurológico se refieren a alteraciones que afectan a la estructura cerebral o solamente a su funcionamiento, y , en ambos casos, tienen consecuencias sobre el desarrollo.
 3. Las DA son originadas por deficiencias en procesos psicológicos básicos, que aunque no tienen serias consecuencias cognitivas, afectan a los aprendizajes escolares.
 4. Las deficiencias en los procesos psicológicos son el resultado de (leves) retrasos madurativos neurológicos que afectan, estructural y/o funcionalmente, a áreas cerebrales que de modo específico están implicadas en el desarrollo de dichos procesos psicológicos.
 5. La interacción entre las características específicas de los escolares y las del ambiente (sobre todo las que se refieren a la familia y a determinados aspectos de la escuela), no sólo influyen en la importancia y la duración de las DA, sino que incluso pueden incidir sobre el hecho mismo de la aparición de las DA.

2.1.1 Retrasos madurativos que afectan a la estructura cerebral

Las teorías que defienden el retraso estructural-neurológico como causa de las DA son variadas, aunque la mayoría están hoy en desuso por sus escasos apoyos experimentales. Sin embargo algunas de ellas han sido reformuladas en los últimos años de forma interesante. Por ejemplo, las que se ocupan de los retrasos en el SNC, o más concretamente, de la constitución del hemisferio cerebral izquierdo.

a) *Retrasos en el sistema nervioso central*

Los retrasos en la maduración del SNC que se proponen como causas de las DA tienen un origen incierto y difícilmente demostrable: unas veces son atribuidos a alteraciones genéticas y otras, las más frecuentes, a alteraciones congénitas producidas durante el embarazo o el parto⁷. Pueden afectar a todo el SNC o sólo a algunos de sus componentes. Por ejemplo, la inmadurez en las funciones de integración y coordinación interhemisférica del tallo cerebral se afirma como la causa de los retrasos en el desarrollo de los sistemas vestibular y somato-sensorial que afectarían al desarrollo postural, motórico, sensorial, etc., del niño (véase Cuadro 2). De tal manera que el tratamiento (conocido como de *estimulación e integración sensorial*) debería dirigirse a potenciar el desarrollo neurológico y la cooperación interhemisférica, mediante una intensa estimulación auditiva y visual por un lado,

y de piernas y brazos por otro, para que a través del tallo cerebral ambas estimulaciones interactuasen. Las consecuencias sobre el desarrollo y el aprendizaje de este tipo de retrasos madurativos son: déficit en el desarrollo de la atención sostenida, alteraciones motrices y de coordinación visomanual, dificultades en el desarrollo de la lateralización y del esquema corporal, que afectan en general a todos los aprendizajes escolares, sobre todo en los primeros años de escolaridad.

b) Retrasos genético-constitucionales del hemisferio izquierdo

En una línea también estructural como la anterior, se sitúa la explicación defendida por autores como Galaburda (1984, 1991, 1994) y Geschwind (1987, 1988)⁸, como consecuencia de las investigaciones realizadas con personas disléxicas por medio de autopsias y de estudios de neuroimagen y de neuropsicología. Los resultados indican que las DA de la lectura van acompañadas de cambios en la anatomía y la fisiología del cerebro, lo que denominan como *anomalías neuroanatómicas*, es decir, malformaciones del tejido neuronal⁹ embrionario localizadas fundamentalmente en las regiones próximas a la cisura de Silvio, y que afectan predominantemente al hemisferio cerebral izquierdo. Como consecuencia, el hemisferio izquierdo sufriría un retraso en el desarrollo, no llegando a alcanzar el tamaño que en circunstancias normales adquiere en las regiones corticales, especialmente en las del lóbulo temporal que intervienen directamente en funciones lingüísticas. El origen de estas anomalías, que tienen lugar en el período prenatal o postnatal inmediato, es incierto. Los autores especulan con una doble posibilidad. En primer lugar, basándose en datos estadísticamente comprobados como la frecuencia de zurdos entre las personas con dislexia y, sobre todo, en que la dislexia es significativamente más frecuente en hombres que en mujeres, afirman que las malformaciones podrían ser debidas a una alteración bioquímica que provocara una alta tasa de la hormona sexual masculina llamada testosterona. En segundo lugar, relacionan este hecho con investigaciones epidemiológicas que señalan la presencia de «familias disléxicas», atribuyéndole finalmente un origen genético a la dislexia.

Las anomalías morfológicas y funcionales del hemisferio izquierdo facilitarían, en el marco de un mecanismo de compensación, la hipertrofia estructural y funcional de la región correspondiente en el hemisferio derecho. Desde el punto de vista neuropsicológico se produciría: a) el excesivo desarrollo de funciones espaciales propias de la zona del hemisferio derecho afectada; b) el deficiente desarrollo de funciones de lenguaje (como por ejemplo la discriminación de fonemas) de las que se ocupa el hemisferio izquierdo; y c) la interferencia de las actividades espaciales en el ya limitado funcionamiento de las actividades lingüísticas. Esto dificulta prefe-

rentemente el normal desarrollo fonológico y el aprendizaje y automatización de las reglas de conversión grafema-fonema¹⁰, y también el desarrollo de habilidades para discriminar visualmente las diferencias entre los distintos signos gráficos (forma, orientación, etc.). Lo que trasladado al ámbito de los aprendizajes escolares implica que las personas con estas alteraciones tienen dificultades para el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo matemático.

c) *Teoría de los dos factores*

Partiendo de las conclusiones comentadas en el apartado anterior, Kershner y Micallef (1991) proponen una nueva teoría neuropsicológica sobre el origen de las dificultades en el aprendizaje de la lectura a la que denominan *teoría de los dos factores*. De acuerdo con Galaburda y Geschwind asumen que el cerebro de las personas disléxicas presenta una clara desviación con respecto al modelo cerebral normal de asimetría del *planum temporale*¹¹ (el izquierdo es más grande que el derecho), de tal modo que no muestra tal asimetría, y esta falta de asimetría (es decir, de normal desarrollo) sería la causa principal de alteraciones que darían lugar a las DA de la lectura y la escritura. Pero hay tres hechos que limitan el alcance de estas conclusiones. Primero, que aproximadamente el 30 por ciento de las personas con cerebro normal muestran la misma falta de asimetría, luego ese retraso en el desarrollo puede ser condición necesaria, pero no suficiente, para explicar la dislexia. Segundo, que las investigaciones llevadas a cabo con imágenes obtenidas por resonancias magnéticas muestran idéntica falta de asimetría en todos los niños con déficit fonológicos puros. Tercero, que hay una creciente unanimidad en el campo de la psicología de la lectura y sus problemas de aprendizaje en afirmar que la principal disfunción psicológica que afecta a las personas con DA de la lectura no es perceptivo-visual, sino fonológica¹² (descodificación y automatización fonológica, memoria fonológica, articulación fonémica, conciencia fonológica).

De acuerdo con ello, Kershner y Micallef afirman que las DA de la lectura son el resultado de dos factores que actúan conjuntamente: 1) la elevada demandas de atención espacial del hemisferio derecho (falta de asimetría plana) que, 2) interferirían (a través del cuerpo calloso) el desarrollo de los procesos fonológicos que se localizan en el hemisferio izquierdo. Las consecuencias sobre el aprendizaje de la lectura sería que las personas tendrían dificultades para la descodificación fonológica, es decir, para aprender y automatizar las reglas de conversión de los grafemas en fonemas, por lo que verían interferida, sino imposibilitada, la utilización de la ruta fonológica para poder leer palabras desconocidas o poco familiares, palabras irregulares, pseudopalabras, viéndose obligados a leerlas por la vía visual con los consiguientes errores que ello comportaría.

2.1.2 Retrasos evolutivo-funcionales del hemisferio cerebral izquierdo

Una de las teorías más conocidas e interesantes es la propuesta por Satz y van Nostrand (1973)¹³, para quienes los retrasos en la maduración del hemisferio cerebral izquierdo serían los causantes de las DA. Estos retrasos de tipo evolutivo provocarían demoras en la adquisición de habilidades de coordinación viso-motriz, de discriminación perceptiva y lingüística. Estos autores relacionaron los cambios que los niños experimentan en el desarrollo de sus capacidades perceptivas y lingüísticas con la edad, afirmando que existe una secuencia evolutiva entre las adquisiciones perceptivas y las adquisiciones lingüísticas, y que su interacción se muestra en diferentes momentos de esa secuencia.

Refiriéndose en concreto al aprendizaje de la lectura y la escritura, los escolares desarrollarían, primero, habilidades perceptivo-visuales de discriminación figura-fondo, relaciones espaciales, constancia de la forma, etc. Posteriormente tendría lugar la automatización de esas habilidades, al tiempo que se desarrollarían otras de tipo lingüístico, que facilitarían la integración de las anteriores y las complementarían (por ejemplo, discriminación fonemática, habilidades de segmentación, complementación gramatical, etcétera). El desarrollo de estas habilidades que son cruciales para el dominio eficiente de la lectoescritura estaría estrechamente ligado al desarrollo madurativo del hemisferio cerebral izquierdo, de tal modo que los retrasos en la maduración de éste tendrían como consecuencia dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Con el fin de identificar y prevenir las posibles dificultades a edades tempranas, proponen dos fases en las que se relacionan la edad y el tipo de deficiencia:

Fase 1.ª Niños en edad preescolar. Las DA se relacionan con deficiencias madurativas en aquellas habilidades y procesos que ontogenéticamente se desarrollan más tempranamente (sensoriomotricidad, coordinación viso-motriz, discriminación perceptivo-visual, etc.) y que afectarían al procesamiento subléxico, es decir, al análisis visual de rasgos distintivos y de reconocimiento.

Fase 2.ª Niños en edad escolar. Las DA se asocian a deficiencias en aquellos procesos que evolucionan más lentamente, como el lenguaje y la conceptualización, con lo que las habilidades afectadas en este caso serían las de comprensión lectora (procesamiento sintáctico y semántico).

2.1.3 Retrasos madurativos del hemisferio derecho

Los estudios comparativos realizados entre adultos que padecen una lesión adquirida del hemisferio cerebral derecho, y niños con lesiones en el mismo hemisferio adquiridas en el momento del parto o inmediatamente después de nacer, ponen de relieve que ambos grupos presentan alteraciones

neuropsicológicas y psicológicas semejantes a las de escolares con *dificultades en el aprendizaje no verbal*: problemas en la organización perceptivo-visual y en la realización de tareas complejas de percepción táctil, fallos en la coordinación psicomotora y viso-manual, dificultades en la solución de problemas no verbales. En todos los casos, las alteraciones se corresponden en el ámbito escolar con DA de las matemáticas. Estos y otros resultados obtenidos en la misma línea de investigación han llevado a diferentes investigadores, entre ellos y de modo especial a Rourke (1989,1997) (véase Cuadro 2), a relacionar las DA de las matemáticas con retrasos madurativos en el desarrollo del hemisferio derecho¹⁴.

Dado que ningún hemisferio es el único responsable de un aprendizaje específico, sino que cada hemisferio completa las funciones del otro, una parte de las características que definen las DA de las matemáticas (que no encajan en el marco de alteraciones atribuidas a los retrasos en el hemisferio derecho) son explicadas por retrasos en el desarrollo del hemisferio izquierdo. Así, Rourke describe dos modelos diferentes de «comportamiento» cerebral que se corresponden con dos subtipos de dificultades en el aprendizaje de las matemáticas:

— *Tipo A*. Se caracteriza por dificultades en el aprendizaje no verbal. Los retrasos madurativos del hemisferio derecho habrían afectado a las experiencias sensoriomotrices tempranas que sirven de base para el desarrollo cognitivo. Concretamente afectarían de forma negativa al desarrollo de funciones psicológicas como percepción visual, percepción táctil, habilidades psicomotrices, memoria visual y táctil, memoria verbal, formación de conceptos, solución de problemas, procesamiento semántico, entre otras. Por el contrario, mostrarían un desarrollo normal en percepción auditiva, habilidades motrices simples, atención a estímulos acústicos y verbales, memoria auditiva y verbal, habilidades fonológicas, procesamiento verbal, entre otras. Con respecto al aprendizaje de las matemáticas, los escolares pertenecientes a este tipo tienen problemas en las tareas con alto contenido en aspectos viso-espaciales y de razonamiento no verbal.

— *Tipo R-S*. Se caracteriza por dificultades en el aprendizaje verbal, atribuidas a retrasos en el hemisferio izquierdo que afectarían fundamentalmente a la percepción auditiva, la atención a estímulos verbales y acústicos, la memoria auditiva y verbal, la recepción, asociación e integración verbal, y, en general, al desarrollo fonológico. Sin embargo, su desarrollo sería normal en todos aquellos aspectos en los que las personas del tipo A son deficitarias. Finalmente, los escolares integrantes de este segundo tipo tendrían problemas con tareas de matemáticas con elevado contenido verbal, en tareas de lectura y escritura de números, en las tareas cuya solución se apoye en la memoria semántica, y de modo específico tendrían problemas en el aprendizaje del cálculo.

Cuadro 2. Teorías sobre retrasos madurativos en el desarrollo neurológico, efectos sobre el desarrollo psicológico y DA que ocasionan

Autores	Retraso neurológico	Efectos sobre el desarrollo y dificultad en el aprendizaje
Bernaldo de Quirós (1976), Kinsburne (1973).	En el desarrollo de los sistemas vestibular y somatosensorial por inmadurez del tallo cerebral y de otros componentes del S.N.C.	Afecta al control motriz, a la atención concentrada, a la coordinación dinámica, etc. (hiperactividad, impulsividad).
Bodian y Wolf (1977).	En la cooperación interhemisférica.	Dificultades en todos los aprendizajes y en la adaptación a la escuela.
Birch y Belmont (1965).	En la integración intersensorial.	
Satz y van Nostrand (1973, 1980). Satz, Morris y Fletcher (1985).	Retrasos evolutivo-funcionales del hemisferio izquierdo.	Afectan en la 1. ^a fase a la percepción, y en la 2. ^a a los procesos simbólicos. Dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura.
Geschwind y Galaburda (1985). Galaburda <i>et al.</i> (1990). Steinmetz y Galaburda (1991). Galaburda (1994).	En el desarrollo del hemisferio izquierdo (por anomalías neuro-anatómicas debidas a causas genético-constitucionales).	Afectan a la percepción visual y al desarrollo del lenguaje (desarrollo fonológico). Dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura.
Myklebust (1975), Rourke (1989, 1993), Gross-Tsur, Shalev, Manor y Amir (1995).	En el desarrollo del hemisferio derecho.	Dificultades en el aprendizaje no verbal que afectan al aprendizaje de la lectura, la escritura y la aritmética.
Kershner y Micallef (1991).	En el desarrollo de ambos hemisferios, con interferencia de las funciones del derecho sobre el izquierdo.	Dificultades en el procesamiento fonológico que afectan al aprendizaje de la lectura y la escritura.

2.2 Retrasos madurativos psicológicos

Desde esta perspectiva, las DA serían el resultado de retrasos madurativos en el desarrollo de funciones cognitivas, o de alguno de sus componentes, que son básicos para llevar a cabo con éxito los aprendizajes escolares. También aquí, como ocurría con las teorías sobre retrasos madurativos neuropsicológicos, es posible señalar diferencias que permiten situar las distintas teorías según que su concepto de maduración sea más o menos estrecho, es decir, según que en el desarrollo psicológico tengan mayor o menor cabida las condiciones ambientales. No obstante, se pueden destacar algunas características que son comunes a todas las explicaciones:

1) Ciertas capacidades y funciones psicológicas se desarrollan a un ritmo determinado, y la curva de crecimiento no se modifica fácilmente mediante la experiencia y el aprendizaje específico.

2) Las progresiones en el desarrollo son relativamente espontáneas e invariables en todas las áreas, salvo en circunstancias excepcionales, y con uniformidades básicas sea cual sea el ambiente en el que el crecimiento tiene lugar. El entorno apoya, modula, modifica las progresiones, pero no las determina ni las genera.

3) En algunos niños el desarrollo es más lento que en otros por razones diversas. En las posiciones madurativistas más rígidas, las causas son genéticas. También se acepta, aunque de forma limitada, que circunstancias perjudiciales durante la gestación, o que sufrimientos severos padecidos inmediatamente después del nacimiento puedan alterar el curso natural del desarrollo. En posiciones más flexibles, que utilizan preferentemente el concepto de «disposición», se afirma que la exposición de las personas a situaciones críticas y relativamente estables durante los primeros años de la vida afectan al desarrollo, deteniéndolo o alterándolo cualitativamente.

4) La naturaleza de las DA es cognitiva y evolutiva. Los retrasos en el desarrollo son cognitivos, y están presentes desde antes de que las personas se enfrenten a los procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje escolares. Las DA se manifiestan cuando se les exige a los alumnos que realicen aprendizajes para los que por su desarrollo, todavía, no están capacitados. Aunque ciertas habilidades y aprendizajes académicos —como la lectoescritura— sea posible iniciarlos antes de lo madurativamente previsto, los alumnos necesitarían para ello más tiempo del que precisarían si se esperase el momento adecuado, y, como consecuencia, perderían tiempos que habrían podido ser dedicados a tareas evolutivamente más interesantes o académicamente más útiles.

5) Las personas con DA no obtienen puntuaciones en los tests de CI significativamente más bajas que las personas sin DA. Y cuando reciben las atenciones psicopedagógicas adecuadas las DA desaparecen, o se limitan sus efectos de tal modo que sus aprendizajes alcanzan niveles semejantes a los de las personas sin DA.

2.2.1 Retrasos en el desarrollo de procesos básicos: perceptivo-motrices, espaciales y psicolingüísticos

a) Los retrasos en el desarrollo de la maduración perceptiva —visual— y motriz, y de las nociones espaciales referidas al propio cuerpo y al entorno, afectarían específica y fundamentalmente al aprendizaje de la lectura y la escritura, aunque incidirían también sobre el resto de los aprendizajes escolares (por ejemplo, en el de las matemáticas) y, en general, sobre la adaptación a la escuela. Un ejemplo de ello lo constituyen las llamadas *inversiones*, errores frecuentes en el aprendizaje de la lectura que los niños cometen (confundir letras, como «b» por «d», «p» por «q», etc., o posiciones en las sílabas, como «se» por «es», «ni» por «in», «los» por «sol», etc.). Estos errores indican una fuerte tendencia a percibir como idénticas figuras que representan una simetría derecha-izquierda. Las inversiones¹⁵ son consideradas como un estadio normal del desarrollo de la percepción, que de forma progresiva van desapareciendo, de modo que a los seis-siete años de edad no deben darse. Los retrasos en el desarrollo perceptivo¹⁶ y psicomotriz¹⁷ afectan a funciones tales como:

- percepción y discriminación figura-fondo;
- percepción de la forma;
- posiciones en el espacio y relaciones espaciales;
- progresión izquierda-derecha;
- coordinación dinámica general;
- motricidad gruesa y fina, motricidad buco-facial y ocular (movimiento oculares);
- coordinación viso-manual.

b) Los retrasos en el desarrollo de procesos psicolingüísticos básicos de recepción, organización y expresión¹⁸ afectan a la discriminación visual y auditiva, integración visual y auditiva, expresión verbal, uso inadecuado de la estructura fónica y de la segmentación de las palabras, e inciden sobre todos los aprendizajes escolares, y de modo preferente sobre el de la lectura y la escritura. Por ejemplo, los retrasos en la ejecución lingüística eficiente (trastornos de tipo fonológico causados por retrasos en el habla y los errores en la pronunciación) que algunos niños presentan en el segundo ciclo de la educación infantil y en los primeros años de la primaria, se señalan como causas de sus problemas para el aprendizaje de la lectura. Como señala P. Tallal, si se administraran regularmente pruebas de lenguaje a los niños con dificultades para el aprendizaje de la lectura, se descubrirían *retrasos expresivos o receptivos del lenguaje muy sutiles, o quizás no tan sutiles*¹⁹. El desarrollo más lento del lenguaje dificulta también la adquisición y el uso de estrategias de aprendizaje con base verbal (como estrategias de organización o de repetición, por ejemplo), debido a que los componentes de

las habilidades han de ejercitarse antes de que puedan integrarse en patrones de conductas complejas.

2.2.2 Retrasos en el desarrollo de la atención

La atención entendida como la capacidad para concentrarse en la realización de una tarea inhibiéndose de otros estímulos presentes que actúan como distractores, es un requisito imprescindible para el aprendizaje (así, por ejemplo, los niños han de ser capaces de realizar sus tareas escolares mientras un compañero habla, otro saca punta al lápiz, el maestro corrige en la pizarra...). La capacidad de atención —y las estrategias cognitivas y metacognitivas que ayudan a controlarla— se desarrolla gradualmente hasta la edad de doce o trece años en que se produce un importante incremento. No obstante, el ritmo de desarrollo parece diferente de unos niños a otros. Concretamente los niños con DA muestran una capacidad para mantener atención sostenida similar a la de niños de inferior edad (entre dos y cuatro años menos), y menor que la de sus compañeros de la misma edad y sin problemas de aprendizaje. Un ejemplo interesante lo constituye la teoría ya clásica de Ross (1976), según la cual los niños con DA manifiestan retraso en el desarrollo de la atención, lo que les dificulta los procesos de registro sensorial, memoria de trabajo y memoria de largo plazo, y organización del conocimiento. Y aunque estos niños maduren posteriormente, seguirán teniendo problemas escolares porque no habrán aprendido o consolidado adquisiciones anteriores más simples, de las que depende el paso de una etapa de aprendizaje de nivel inferior a otra de nivel superior. Además, según Ross, características frecuentes en los niños con DA, tales como la hiperactividad y la impulsividad, se derivan de estas deficiencias en el desarrollo de la atención.

2.2.3 Retrasos en el desarrollo funcional de la memoria y en la producción espontánea y eficaz de estrategias de aprendizaje

En los últimos años han aparecido en el panorama de las DA sugerentes teorías que se refieren más bien a retrasos madurativos, y no tanto a «retrasos evolutivos». El concepto de maduración tiene el carácter de disposición, y se le confiere por tanto a lo puramente madurativo un margen estrecho, en el que las capacidades estructurales son consideradas conjuntamente con los factores ambientales, que son quienes verdaderamente dictan el curso del desarrollo de las personas.

Son muy diversos los aspectos del desarrollo psicológico de las personas con DA que se considera no evolucionan al mismo ritmo que en las personas sin DA (la memoria, sistema atribucional y el *locus* de control de la

propia conducta, etc.). Sin embargo, el énfasis se ha centrado de modo preferente en las estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas que facilitan el análisis de características distintivas y el uso de la atención sostenida, de la memoria de trabajo y de la memoria de largo plazo. Parten de investigaciones realizadas por Hagen y sus colaboradores²⁰, según las cuales el desarrollo de la memoria inmediata y la producción y uso de las estrategias de aprendizaje, así como otros aspectos del desarrollo cognitivo y metacognitivo (la solución de problemas, por ejemplo), parecen seguir un proceso evolutivo que incluye cuatro etapas:

1.^a) Lactantes y niños muy pequeños incapaces de generalizar, con conceptos basados en formas muy periféricas de representación (imaginarias o icónicas), en los que el adiestramiento en estrategias de aprendizaje es ineficaz.

2.^a) Niños de corta edad que se encuentran en la etapa llamada de *deficiencias de mediación* respecto al uso de sistemas simbólicos como el lenguaje. Los niños no generalizan lo aprendido y aunque emplean estrategias, éstas son coyunturales y su rendimiento en el aprendizaje no mejora.

3.^a) Niños de entre tres y seis años de edad aproximadamente. Es la etapa llamada de *deficiencias de producción* porque los niños no son capaces de elaborar de modo espontáneo y eficaz las estrategias adecuadas para el recuerdo y el aprendizaje. La razón es su falta de conocimientos acerca de cuándo, dónde y cómo han de aplicarse las estrategias (metacogniciones).

4.^a) Niños mayores de seis-siete años, que reconocen progresivamente la conveniencia de un «esfuerzo estratégico» y realizan una selección espontánea de estrategias y el control de la actividad cognitiva.

Los escolares con DA, aunque de inteligencia normal, son evolutivamente inmaduros, porque al igual que los niños de menor edad tienen dificultades para producir y usar estrategias de aprendizaje (selección, organización, elaboración, retención y transformación de la información relevante). Como consecuencia de ello, no adquieren o no integran adecuadamente la nueva información y, en general, rinden académicamente menos que el promedio de los alumnos. Las personas con DA debido a su más lento desarrollo se situarían en la tercera de las fases mencionadas²¹, pero si se les instruye convenientemente, progresan y alcanzan el nivel de expertos de la cuarta etapa.

Los retrasos en la elaboración y el uso oportuno de estrategias de aprendizaje afectan a todos los aprendizajes escolares, especialmente a los que se llevan a cabo en los primeros años de escolaridad. Muy recientemente, también se ha comenzado a considerar a los niños con DA como evolutivamente inmaduros en su *competencia social* (Pearl, Donahue y Bryant, 1986; Ceci, 1986; entre otros). Estos estudios han constatado que las personas con DA muestran retrasos en algunos aspectos de su comportamiento socio-emocional; por ejemplo, en la utilización de estrategias conversaciona-

les y habilidades de comunicación en el aula; en la percepción y comprensión de situaciones sociales; en conocimientos sociales; en la forma en que explican sus éxitos y sus fracasos escolares (los éxitos son debidos a causas externas, estables y no controlables, como la suerte; mientras que los fracasos son debidos a causas internas, estables y no controlables, como su torpeza). Es curioso comprobar que este mismo *sistema atribucional* y *locus de control* lo manifiestan las familias y también los maestros cuando hablan de sus hijos y alumnos con DA.

Cuadro 3. Retrasos psicológicos y dificultades en el aprendizaje

Autores	Retraso psicológico	Dificultad en el aprendizaje
Badwin y Badwin (1976).	En la atención. En la coordinación motriz.	Afecta a todos los aprendizajes de los primeros años de escolaridad.
Ross (1976).	En el desarrollo de la atención.	Dificultades en la adaptación (en particular a la escuela).
Mialaret (1972), Edfeldt (1980), Kephart (1960).	En el desarrollo perceptivo-visual. En la adquisición del esquema corporal y la lateralización. En el desarrollo de la coordinación dinámica general y visio-motriz.	Dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Afecta a los aprendizajes de preescolar y primaria.
Inizan (1979), Mialaret (1972).	En el desarrollo de procesos psicolingüísticos básicos. En el desarrollo fonológico (retrasos en la articulación).	Dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura.
Hagen y cols. (1972, 1977 y 1984).	En la producción activa y espontánea de estrategias de aprendizaje y de solución de problemas.	Afecta a todos los aprendizajes (particularmente a los escolares).
Brown (1980). Hulme y Mckenzie (1994).	En el desarrollo de la memoria de trabajo y de la metamemoria.	Dificultades en el aprendizaje de la lectura, la escritura y de las matemáticas.

2.3 Críticas a la teorías de retrasos madurativos

Las críticas a las teorías sobre retrasos madurativos y DA son variadas. Las hay que atañen a las bases teóricas sobre las que se sustentan, otras cuestionan los diseños y métodos de investigación utilizados y, por tanto, las posibilidades de verificar y generalizar los datos obtenidos. No obstante, algunas de estas críticas son similares a las que se hacen en otros ámbitos de la investigación en Psicología.

En primer lugar, se puede destacar las dificultades teóricas, metodológicas e instrumentales para relacionar los retrasos neuropsicológicos, e incluso psicológicos, con las dificultades para el aprendizaje de tareas escolares complejas, como la lectura, la escritura o las matemáticas. Por ejemplo, en la selección de la muestra de personas con DA; en el control de variables intervinientes que puedan sesgar los resultados; o en los instrumentos de observación y recogida de datos. También hay una ausencia notable de datos longitudinales que aporten información más detallada sobre los cambios evolutivos experimentados por los niños con DA.

En segundo lugar se cuestiona la afirmación de que el desarrollo de procesos psicológicos complejos (como, por ejemplo, los lingüísticos) puedan depender de modo fundamental de la maduración. Procesos, que en su desarrollo, están mediatizados por variables de diversa índole, incluidas las ambientales.

En tercer lugar, también es objeto de críticas la importancia concedida a los procesos perceptivo- visuales y motrices en el aprendizaje de la lectura y la escritura, sin tener en cuenta el acceso dual, visual y auditivo, de la información, ni las mediaciones verbales, ni el carácter interactivo de los procesos de reconocimiento y comprensión implicados en estos aprendizajes, ni, finalmente, la mediación de esquemas previos de conocimiento, atención y memoria en dicha interacción.

Finalmente, se ha destacado la tendencia de las teorías de la maduración a olvidar la influencia de los estímulos ambientales. Como señala Wong (1979b), refiriéndose al énfasis madurativo en el desarrollo de la atención selectiva en la teoría de Ross, ésta parece ignorar las interacciones existentes entre la capacidad del niño para mostrar una atención mantenida y las variables externas. Efectivamente, es cierto que los niños con DA tienen problemas para distinguir, en una situación como la escolar, entre un abanico de estímulos, cuáles son relevantes y cuáles irrelevantes. Pero también lo es que determinadas variables situacionales, tales como la dificultad y la estructura de la tarea o las recompensas inmediatas a la conducta de atención, pueden alterar significativamente el nivel de atención mantenida por los niños. Parece obvio señalar que las condiciones en que se realice la tarea en el aula han de influir ineludiblemente en la eficacia con que ésta se efectúe: el exceso de alumnos por aula, los ruidos, la excesiva cantidad de mapas o dibujos, los adornos en las las paredes de las clases, la distribución

del espacio y la colocación de las mesas, etc. Todo ello, unido a las dificultades inherentes a la propia tarea, son estímulos distractores que afectan a los integrantes del aula y, en mayor medida, a aquellos que precisan atenciones educativas especiales.

3. Implicaciones para la intervención psicopedagógica

Los estudios sobre el número de personas que presentan DA y las características de las mismas no siempre son suficientemente fiables, dado que a veces los investigadores parten de concepciones de las DA que no son del todo coincidentes, o simplemente utilizan diferentes instrumentos de diagnóstico. No obstante, parece que existe un cierto acuerdo en que el porcentaje de personas con DA se sitúa entre el 2 y el 4 por ciento de la población escolar²² (de los cuales se estima que el 80 por ciento son varones). Se trata, por tanto, de un número de personas lo suficientemente importante como para que sea aconsejable tomar medidas estructurales de prevención y de diagnóstico temprano, o, en su defecto, de intervención psicopedagógica específica que remedie las DA. Como se ha señalado anteriormente, el hecho de que el escolar presente DA como consecuencia de retrasos madurativos conlleva a veces una relativa actitud de espera. Sin embargo, la experiencia escolar contradice dicha actitud. Cuando se interviene adecuadamente —en tiempo y medios—, los niños con DA progresan en sus aprendizajes. Como afirma Geschwind (1988): «las alteraciones neuropsicológicas no deben suponer nihilismo terapéutico» (p. 190). Si las medidas que se toman en el campo de la enseñanza no son útiles, deben cambiarse y adaptarlas a las condiciones del escolar.

El primer ámbito de intervención psicopedagógica consiste en *detectar* en el desarrollo de las personas y en el ambiente en el que éste transcurre elementos que permitan predecir un futuro de posibles DA. Para ello el diagnóstico neuropsicológico y psicológico temprano puede revelar modelos de retrasos madurativos y de deficiencias funcionales que sean considerados como posibles predictores de bajos rendimientos en el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas. Pero como indica Galaburda (1988): «no siempre que el cerebro funciona mal es por culpa de un fallo cerebral, ello puede ser el resultado de un *ambiente nocivo* (p. 71). En este sentido, las investigaciones llevadas a cabo por diferentes autores²³ muestran que determinadas condiciones familiares pueden ser estudiadas como potenciales contribuyentes a la aparición de DA. Hasta el extremo de que, cuando las DA se consideran como un problema de base neuropsicológica, los resultados indican que las variables familiares son mejores predictores que las condiciones de desarrollo individual (con la excepción del sexo).

A partir de la detección de factores de riesgo de futuras DA, el segundo ámbito de la intervención psicopedagógica es el de la *prevención* en el pri-

Cuadro 4. Predictores de DA a partir de retrasos madurativos neuropsicológicos y áreas de intervención psicopedagógica

Factores de riesgo

- Prematuridad y bajo peso.
- Complicaciones prenatales, perinatales (hipoxia) y postnatales inmediatas (índices de alteración/daño neuropsicológico).
- Sexo.
- Retrasos en el desarrollo del lenguaje.
- *Labilidad* de la atención.
- Bajo nivel educativo y cultural de las familias.

Programas de estimulación temprana (0-6 años)

- Desarrollo del lenguaje (desarrollo fonológico).
 - Desarrollo de la atención sostenida.
 - Desarrollo de la memoria de trabajo.
 - La familia (pautas de crianza, etc.).

Áreas de intervención psicopedagógica

- Evaluación:
 - Del escolar (DA, desarrollo, conocimientos, estrategias, motivación, afectividad, y curriculum).
 - Del maestro/a (competencia profesional, actitudes, expectativas).
 - De la familia (nivel educativo, actitudes, expectativas, recursos).
 - Del contexto (condiciones del aula, de la escuela, del barrio, referentes lingüísticos y culturales).
- Adaptaciones curriculares individuales significativas, adaptación de:
 - Objetivos (prioridades, nuevos objetivos).
 - Contenidos específicos (selección y secuenciación).
 - Método (procedimientos, técnicas, actividades, recursos, sistematización).
 - Distribución temporal.
 - Evaluación (objetivos, criterios, procedimientos e instrumentos).
- Programas específicos de intervención dirigidos a:
 - Desarrollar procesos y habilidades psicológicas básicas (fonológicos; atención sostenida, memoria, percepción y discriminación visual).
 - Programas de *instrucción directa* (conductas, errores específicos en la lectura, la escritura y las matemáticas).
 - Desarrollar el conocimiento y uso de estrategias de aprendizaje (en general y aplicados a los contenidos escolares).
 - Mejorar motivación de logro, autoconcepto, percepción de autoeficacia, sistema atribucional, expectativas.

mer y segundo ciclo de la educación infantil, mediante programas de estimulación temprana que favorezcan el desarrollo del lenguaje (especialmente el desarrollo fonológico), de la atención sostenida y de la memoria de trabajo. Los programas de desarrollo del lenguaje deben dirigirse de modo preferente a favorecer el desarrollo de los aspectos verbales del lenguaje: discriminación de los estímulos del habla; recepción y repetición verbal; asociaciones verbales; almacenamiento verbal; etc. Son especialmente interesantes los entrenamientos tempranos y extensivos de la atención y de la memoria de trabajo en relación con el desarrollo del habla: la utilización, por parte de los agentes educativos, de frases cortas y sencillas que omitan la información superflua; el entrenamiento en auto-instrucciones²⁴ que favorece la autorregulación; la repetición por parte de los escolares de instrucciones, primero oídas, después repetidas por el alumno en voz alta, y finalmente repetidas de nuevo en articulación subvocal. Esta estrategia se debe favorecer constantemente ya que la *evocación* renueva las huellas en la memoria de trabajo y favorece el almacenamiento en la memoria de largo plazo. Como señalan Hulme y Mackenzie (1994), parece existir un vínculo cuantitativo y estrecho entre los cambios en la velocidad de habla y los cambios en la capacidad de memoria de corto plazo. Los fallos en la memoria de trabajo afectan a la adquisición de destrezas numéricas, ya que el aprendizaje de éstas a edades tempranas se basa en el almacenamiento y la manipulación de información verbal en la memoria de trabajo, como el recuento de un conjunto de números.

Finalmente, la intervención psicopedagógica debe ocuparse de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se presentan las DA. La evaluación²⁵ se dirige a todos los elementos directa e indirectamente implicados:

— La valoración del desarrollo del alumno, especialmente en las dimensiones cognitiva, metacognitiva y lingüística, y de las características específicas de la dificultad de aprendizaje que presenta y de las posibles consecuencias sobre otros aspectos de su personalidad como la autoestima y la ansiedad.

— El conocimiento de la competencia profesional del maestro así como de sus actitudes y expectativas acerca de la DA y del futuro del escolar.

— El estudio de la familia: formación (nivel educativo, conocimientos sobre el problema, etc.); estatus económico; actitudes y expectativas sobre las DA, sobre el aprendizaje, y sobre el futuro del niño (por ejemplo, pautas educativas acerca del estudio, disponibilidades personales, etc.).

— El análisis del contexto: condiciones ambientales inmediatas en las que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje (número de alumnos, circunstancias específicas en las que se presenta la tarea; etc.); y condiciones mediatas (referentes lingüísticos, culturales, etc., del grupo social y cultural del que procede el escolar).

Los resultados de la evaluación psicopedagógica deben plasmarse en adaptaciones curriculares individuales (ACIs)²⁶, en las que a partir del di-

seño curricular de centro, se modifiquen, ajustándolos a las necesidades educativas especiales del escolar, los métodos de enseñanza, la selección, distribución temporal y secuenciación de los contenidos, y los criterios y procedimientos de evaluación. La experiencia repetida, incluso crónica, de fracasos a la que suelen verse sometidas las personas con DA, obliga a que tanto las ACIs como cualquier otro programa de intervención psicoeducativa que se decida aplicar, deban prestar una especial atención a las posibles alteraciones afectivas, emocionales y motivacionales.

En los últimos años se ha desarrollado un considerable número de programas específicos de intervención que se ocupan de mejorar el conocimiento estratégico general y el conocimiento estratégico específico académico y social de las personas con DA, combinando el aprendizaje de los contenidos escolares con el de las estrategias de aprendizaje²⁷. Por ejemplo el *Integrative Strategy Instruction (ISI)* de Ellis (1993a,b); el programa para el aprendizaje de ciencias de Scruggs y Mastropieri (1993); o el programa de Borkowski y Muthukrishna (1992) en el que complementan la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas con el desarrollo motivacional y afectivo. Su estructura es una secuencia de dos fases. La primera se denomina de *conocimiento estratégico específico*. En ella se enseña al escolar una a una las diferentes estrategias de aprendizaje, así como su uso apropiado en las tareas escolares; a medida que el escolar conoce y usa estrategias, aprende a autorregular su aplicación, según las exigencias de cada tarea. La segunda fase se denomina de *conocimiento estratégico general*. En ella se integra el conocimiento estratégico con los resultados, se analiza la relación causa-efecto con el objetivo de modificar el sistema atribucional del escolar y su motivación de logro, y se incide de modo especial sobre su autoestima en la medida en que progresivamente el escolar va desarrollando sentimientos positivos sobre su propia eficacia. El programa pretende lograr que el escolar adquiera y combine los conocimientos específicos sobre las materias escolares con conocimientos generales acerca del medio y del mundo, que le permitan adaptarse con éxito a cualquier situación.

4. Los problemas de lenguaje en la escuela

Marian Valmaseda

La escuela, y en general todos los agentes sociales educativos, tratan de promover que las alumnas y alumnos accedan a los contenidos culturales, se desarrollen como personas independientes, críticas, con una buena autoestima, capaces de autocontrol y planificación y con habilidades sociales para establecer interacciones efectivas con los demás.

Cuando se observa cómo padres y profesores «trabajan» para alcanzar estos objetivos, se encuentra que el lenguaje tiene un papel central. Por lo general, cuando un niño de tres o cuatro años llega a la escuela posee un conocimiento nada despreciable de las reglas que rigen la comunicación y el lenguaje. Este conocimiento se ha construido de forma paulatina a través de las interacciones que tienen lugar en el propio hogar. Los adultos familiares son los interlocutores privilegiados en este proceso.

Al llegar a la escuela, los niños se encuentran con un contexto de aprendizaje diferente al que se desarrolla en el hogar. En la escuela, una buena parte del tiempo se dedica a aprender en grupo, de manera que las interacciones adulto-niño pierden protagonismo en favor de las interacciones con los iguales. La comunicación que el niño establece con profesores y compañeros le proporciona habilidades cada vez más complejas para describir y categorizar los acontecimientos, extraer los conceptos importantes, conectar unas ideas con otras, reconocer las relaciones de causa-efecto, realizar juicios, predecir y formular hipótesis, etc.

Pero, además, a través del lenguaje el niño aprende a expresar sus sentimientos, explicar sus reacciones y comprender las de los demás, conocer

diferentes puntos de vista sobre un mismo hecho e incorporar valores y normas sociales. Aprende también a dirigir y organizar su pensamiento y a controlar su conducta, favoreciendo así un aprendizaje cada vez más consciente.

En un principio, el vehículo lingüístico será la lengua oral. Más tarde, el aprendizaje de la lectura y la escritura ampliará enormemente las posibilidades de conocimiento del mundo, a la vez que enriquecerá al propio lenguaje oral, convirtiéndose en un instrumento cada vez más complejo.

Dada la especial trascendencia que el lenguaje tiene en el desarrollo global de los niños y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no es de extrañar que, desde el ámbito escolar, se preste cada vez más atención a los «problemas de lenguaje» trascendiendo el ámbito puramente clínico en que estas dificultades eran, anteriormente, encaradas. Esto ha dado lugar a que exista un mayor contacto y coordinación entre el ámbito clínico y el educativo a fin de llevar a cabo intervenciones más globales ante los problemas de lenguaje que presentan algunos niños.

El capítulo se ha organizado en cuatro apartados. El primero aborda el desarrollo lingüístico. El segundo, los problemas de lenguaje. El tercero plantea los métodos de evaluación. El cuarto y último apunta algunas pautas para la intervención en contextos escolares.

1. Adquisición y desarrollo del lenguaje

Para muchas personas, lenguaje es sinónimo de hablar y de entender lo que otros hablan. Sin embargo, el lenguaje es algo más: es una representación interna de la realidad construida a través de un medio de comunicación que es compartido socialmente. Dicho de otra manera, una persona con lenguaje ha codificado e internalizado una variedad de aspectos de la realidad de manera que puede representar a otros información relacionada con objetos, personas, acciones, cualidades y relaciones desvinculadas del «aquí y el ahora».

Por tanto, se podría señalar que el lenguaje es: a) un sistema de signos (organizado en distintos códigos) arbitrario y compartido por un grupo; b) con el objetivo de comunicar con los demás; c) que permite manipular mentalmente la realidad en ausencia de la misma.

La propiedad más importante del lenguaje es su potencial creativo. Conocer un lenguaje permite al usuario producir un infinito número de producciones y ser comprendido y comprender a cualquier otro usuario de ese lenguaje.

Conviene describir inicialmente los acontecimientos más importantes en la adquisición del lenguaje. Es imposible ser exhaustivos en este apartado por la complejidad que encierra, pero parece importante, al menos, señalar los principales momentos evolutivos. Un esquema claro de la adquisición del lenguaje proporciona un marco de referencia para entender las manifes-

taciones «atípicas» que algunos niños presentan. Constituyen, además, valiosas guías tanto para la evaluación como para la intervención.

1.1 Período preverbal

La primera idea importante es que el niño parece mostrar, desde el momento de nacer, una enorme facilidad para incorporarse al medio social que le rodea, para tomar parte en las rutinas de intercambio social. Los bebés reaccionan específicamente ante ciertos patrones tanto visuales (especialmente los que configuran las expresiones faciales), como auditivos (son capaces de distinguir sonidos que forman parte de la voz humana y reaccionar sincrónicamente a los mismos). Algunos autores ven en estas manifestaciones una motivación primaria para la relación interpersonal.

Junto a estas conductas diferenciadas que el bebé muestra, se encuentra que el adulto es enormemente sensible ante el interlocutor que tiene delante, acomodándose constantemente al niño. Esta adaptación parece ser una de las claves para poder comprender la incorporación de los complicados procesos comunicativo-lingüísticos que el niño realiza.

La preferencia que el niño muestra ante ciertos estímulos, junto a las conductas adaptativas del adulto (que desde el comienzo adjudica intencionalidad a las acciones del niño), hacen que, desde muy pronto, se produzcan «protoconversaciones», diálogos muy primitivos caracterizados por el contacto ocular, sonrisas, gorjeos y alternancia en las expresiones. Es posible observar estas conductas en niños de dos meses.

En el tiempo que va desde los cuatro hasta los ocho meses, las conductas sociales se van haciendo más complejas y específicas. Bruner es probablemente quien mejor ha estudiado este período, centrándose especialmente en el análisis de las rutinas lúdicas que él denomina «formatos». Con este término, Bruner alude a contextos estables que permiten al niño reconocer la estructura de la interacción y anticiparse en ocasiones al adulto, quien regula externamente al niño. Estos formatos ritualizados tienen un papel muy importante en las interacciones adulto-niño y permiten que el niño aprenda muchas cosas acerca de las reglas que rigen la comunicación; por ejemplo: la alternancia de roles, la predicción de la secuencia o las relaciones que existen entre las conductas de los diferentes interlocutores.

En estos juegos, la intervención del adulto es de gran importancia. Consiste básicamente en «andamiar» los progresos del niño, es decir, en ayudarle a conseguir de manera lúdica y prácticamente sin errores nuevos niveles de competencia. A medida que la situación se repite una y otra vez, el niño va tomando progresivo control. En cada momento el adulto animará al niño a realizar por sí mismo aquello que ya es capaz de hacer, asumiendo bajo su control aquello que aún no es capaz de realizar. El adulto funciona de manera inversamente proporcional a las posibilidades del niño.

Es importante señalar que estos juegos ritualizados no son planteados por el adulto como situaciones de enseñanza intencional. El adulto no fuerza al niño, son situaciones espontáneas caracterizadas por el disfrute de ambos interlocutores. El estudio de Ignasi Vila (1984) ejemplificó estas interacciones tras realizar un estudio longitudinal de dos niños y una niña durante sus dos primeros años de vida.

A partir de los ocho meses se produce otro salto cualitativo en el desarrollo. El niño comienza a dar claras muestras de conducta intencional. Comprende las relaciones causales, sabe que el adulto es un agente y sabe también que se pueden poner en marcha medios para conseguir ciertos fines. Hacia los nueve meses comienza a comunicar sus deseos al adulto para que éste les dé cumplimiento. Se expresa básicamente a través de vocalizaciones y gestos deícticos. Por ejemplo, ante la imposibilidad de alcanzar algún objeto de su gusto mirará al adulto y al objeto alternativamente, señalando hacia el mismo y, probablemente vocalizando simultáneamente. Son lo que Bates (1979) denominó conductas «protoimperativas». El niño expresa al adulto una intención clara, «dame...», y ya no lo hace a través de llantos o gritos como hasta este momento, sino de manera mucho más eficaz, señalando hacia aquello que desea. Estos son los preludios de lo que después se denominará función reguladora del lenguaje.

Un poco más adelante, hacia los doce meses, el niño adjudica al adulto el estatus de interlocutor; ya no es solo un instrumento a utilizar para la consecución de ciertos deseos, sino que es alguien interesante en sí mismo y con el que se desea compartir cierta información. Aparecen así las conductas «protodeclarativas» (en términos de Bates). El niño muestra al adulto objetos con intención de compartirlos con él. Estas conductas son el preludio de lo que después será la función informativa, declarativa o representativa del lenguaje.

Durante la etapa preverbal se establecen, pues, las bases de la funcionalidad comunicativa del lenguaje sobre la cual se asienta el desarrollo lingüístico formal posterior.

1.2 Adquisición del lenguaje

Además de aprender acerca de las reglas que rigen la comunicación y de expresar paulatinamente sus propias intenciones comunicativas, el niño ha desarrollado también durante el primer año sus competencias de discriminación auditiva y de producción de sonidos. Hacia los doce meses aproximadamente, los niños comienzan a expresar sus intenciones comunicativas a través de palabras. Este comienzo es lento durante los primeros meses, pero a partir de los dos años se convierte en uno de los fenómenos más espectaculares del desarrollo infantil. El vocabulario aumenta

rápidamente y las combinaciones de palabras son cada vez más complejas y elaboradas.

Dada la dificultad de abordar de forma simultánea la adquisición de los distintos aspectos implicados (forma, contenido y uso), se expondrá brevemente cada uno de ellos por separado. Resulta obvio decir que esta separación no deja de ser arbitraria ya que todos los aspectos están íntimamente ligados entre sí en el desarrollo normal.

Los elementos formales hacen referencia a la fonología, morfología y sintaxis. El contenido hace referencia a la semántica, a aquello de lo que se habla. Los usos hacen referencia a las funciones comunicativas del lenguaje.

1.2.1 Adquisición de los aspectos formales

Según el esquema que se expone en el Cuadro 1, la etapa que va desde los 18 meses hasta los 6 años es la que se puede considerar como estrictamente fonológica, ya que es en ese período en el que se produce la construcción y el descubrimiento del sistema fonológico de la propia lengua.

Ingram (1976) se interesó por el estudio de las estrategias que los niños ponen en marcha para resolver la compleja adquisición del sistema fonológico. Según este autor, los niños no adquieren unos fonemas tras otros, sino «unos con otros». En este proceso de adquisición los niños ponen en marcha tres tipos de procesos: sustituciones, asimilaciones y simplificaciones de la estructura silábica.

Cuadro 1. Principales etapas del desarrollo fonológico

0-6 MESES	Vocalizaciones no lingüísticas relacionadas con el hambre, dolor, placer. Vocalizaciones no lingüísticas (gorjeos) que suelen formar parte de las proto-conversaciones con el adulto.
6-9 MESES	Baluceo constante, curvas de entonación, ritmo y tono de voz variados y aparentemente lingüísticos.
9-18 MESES	Segmentos de vocalización que parecen corresponder a palabras
18 MESES-6 AÑOS	Construcción del sistema fonológico. Puesta en marcha de «procesos» fonológicos: asimilación, sustitución y simplificación de la estructura silábica.

Cuadro 2. Desarrollo morfológico y sintáctico

9-18 MESES	Producciones de una sola palabra. Dificultad en adjudicar valor sintáctico a estas producciones ya que para algunos autores las palabras son equivalentes a frases (holofrases) mientras para otros no.
18-24 MESES	Producciones de dos elementos de manera telegráfica, es decir sin palabras funcionales. Expresan una amplia variedad de relaciones conceptuales subyacentes.
2-3 AÑOS	Producciones de tres y cuatro elementos. Adquisición clara de la estructura de frase simple. Enriquecimiento de los sintagmas (nominal y verbal). Desarrollo de una gran variedad de marcas morfológicas.
3-5 AÑOS	Estructura de las oraciones complejas (coordinadas y subordinadas). Adquisición de gran número de partículas (conjunciones, adverbios, pronombres etc.). A esta edad podemos decir que el niño ha adquirido ya lo esencial de su lengua.

- Sustituciones: cambios o modificaciones de un fonema por otro (p. ej.: /pelo/ en lugar de /perro/)
- Asimilaciones: influencia de un fonema por otro cercano, habitualmente en una misma palabra (p. ej.: /papo/ en lugar de /pato/)
- Simplificaciones de la estructura silábica: tendencia a reducir las sílabas complejas a la estructura C-V (consonante-vocal; p. ej.: /pato/ en vez de /plato/)

Estudios realizados en España, en particular el de L. Bosch (1984), confirman la frecuencia e importancia de estos procesos en niños de edades comprendidas entre los tres y los siete años de edad. De manera general entre los cinco y seis años los niños han adquirido la mayor parte del sistema fonológico, si bien algunos elementos concretos precisan más tiempo. Este es el caso del fonema vibrante /r/ tanto en sus producciones aisladas como formando parte de grupos consonánticos.

En relación con el desarrollo gramatical hay que señalar que una descripción completa (en sus aspectos morfológicos y sintácticos) trasciende el objetivo de esta breve revisión. En el Cuadro 2 se reflejan, de forma somera, los principales hitos del desarrollo morfo-sintáctico.

A pesar de que alrededor de los cinco años el niño ha adquirido las reglas básicas no es hasta los ocho o nueve años cuando este proceso puede darse por finalizado. La correcta utilización y comprensión de algunas estructuras adverbiales así como pasivas, requerirán aún algunos años antes de considerarse firmemente adquiridas¹.

1.2.2 Adquisición del significado

El desarrollo semántico hace referencia, por un lado, a la adquisición del vocabulario, de las palabras y su significado (desarrollo lexical) y, por otro, a la adquisición del significado que subyace a las producciones sintácticas.

Esta diferencia, que a partir de cierta edad resulta bastante clara es, sin embargo, muy difícil de determinar en las primeras fases de adquisición del lenguaje en las que léxico y sintaxis están muy unidas. El niño extrae del flujo lingüístico que le rodea unidades amplias con significado. Estas unidades pueden ser palabras o bien expresiones más amplias (que el niño toma como una sola palabra o unidad) y que sólo más tarde será capaz de segmentar y analizar.

Investigaciones realizadas en distintos idiomas señalan que la comprensión precede a la expresión en lo que a la interpretación de enunciados se refiere. Los niños suelen comenzar su actividad comprensiva respondiendo a su nombre y a la palabra «no». La comprensión inicial está limitada por los conocimientos y experiencias del niño y está constreñida al aquí y al ahora. Otro tanto sucede con la expresión. Las primeras cosas de las que habla el niño se refieren a objetos de su entorno, siendo las categorías más frecuentes las referidas a la comida, la ropa, las personas familiares, los juguetes, animales y vehículos. El Cuadro 3 refleja las fases iniciales del desarrollo semántico según Nelson (1985)

La adquisición del significado de las palabras es paulatina. Los primeros significados que las palabras tienen para los niños no se corresponden necesariamente con los significados que esas mismas palabras tienen para los adultos. Por lo general los significados son más restrictivos (por ejemplo emplear «guau-guau sólo para hacer referencia al propio perro) o más extensivos (por seguir con el mismo ejemplo, emplear «guau-guau» no solo para nombrar perros sino también vacas, ovejas, etc.). Este último fenómeno conocido con el nombre de «sobre-extensiones» ha sido objeto de estudio por parte de diversos investigadores. Para algunos (Clark, 1973) las sobre-extensiones se basan en la similitud de ciertos atributos perceptivos (tamaño, forma, sonido, movimiento, gusto y textura) mientras que para otros (Nelson 1974) son variables de tipo funcional (usos y acciones) las que están en la base de este fenómeno.

Otros autores (Bowerman, 1978) han señalado que el proceso de adquisición se produce a partir de «prototipos» considerados como claros ejem-

Cuadro 3. Primeras fases del desarrollo

Fase 1: prelédica (10-20 meses)	Primeras emisiones que no denotan significado. Etiquetas aplicadas ritualmente a ciertos contextos. Conllevan intención y efectos pragmáticos pero no son simbólicas. Las palabras se emplean para compartir experiencias y no significados.
Fase 2: símbolos léxicos (16-24 meses)	El niño emplea las palabras como símbolos. Se observa un incremento en el vocabulario relacionado con el «descubrimiento del nombre»: el niño se da cuenta de que el lenguaje es un sistema para emplear las palabras como símbolos y que esos símbolos pueden recombinarse de distintas maneras con el propósito de representar diferentes relaciones entre las cosas del mundo
Fase 3: construcciones de relación (19-30 meses)	Los niños comienzan a formar construcciones de dos palabras. Las reglas combinatorias iniciales son esencialmente reglas léxicas o semánticas para combinar conceptos.

FUENTE: Nelson (1985).

plos de la categoría semántica a adquirir. Los niños refieren sus primeras palabras a los ejemplos más prototípicos, es decir, a aquellos que muestran más rasgos en común con el resto de los ejemplos de la misma categoría. Por ejemplo «vaca» es un mejor representante de la categoría mamífero que «ballena».

1.2.3 Adquisición de los aspectos funcionales

El interés por el estudio del desarrollo pragmático se incrementó a partir de los trabajos realizados a lo largo de la década de los años setenta por diversos investigadores (Halliday, 1975; Dore, 1974, 1979; Bates, 1976). Existen diversos modelos o propuestas de estudio de las funciones comunicativas y de su desarrollo². A pesar de su variedad, todas ellas coinciden en resaltar las siguientes funciones como las más importantes:

- Función reguladora. Gran parte de los intercambios comunicativos están en función de la expresión de deseos, bien para conseguir objetos del entorno («agua»), la atención del interlocutor (¡«mamá»!) o que éste realice alguna acción concreta («ven y juega conmigo»).
- Función declarativa. El objetivo es transmitir y compartir la información. Ésta puede ser variada: identificar objetos («es un coche»), des-

cribir sucesos («he jugado con la plastilina»), informar acerca de emociones, sensaciones o sucesos mentales («me gusta», «no lo sé»), explicar razones, causas, justificaciones («Pablo está llorando porque se ha caído»), etc.

- Función interrogativa o heurística. A través de esta función el niño investiga acerca de la realidad, se dirige a su interlocutor para obtener información («¿qué es esto?») («¿por qué brillan las estrellas?»).

La función reguladora es la primera en hacer su aparición en el desarrollo del niño, seguida de la función declarativa. Los preludios de ambas los encontramos ya en la etapa pare-verbal (protoimperativos y protodeclarativos). Como se ha señalado con anterioridad, los niños son capaces de expresar intenciones comunicativas antes de que exista un desarrollo formal propiamente dicho. El lenguaje evoluciona desde una base funcional, pragmática, es decir, se forma a partir de situaciones comunicativas y de uso.

Cuando el niño llega a la edad de dos años tiene ya adquiridas las funciones comunicativas más importantes. A partir de ese momento se produce un doble desarrollo. Por un lado, las funciones se van enriqueciendo y matizando. Por otro, las producciones lingüísticas son cada vez más plurifuncionales, es decir, conllevan más de una intención o función comunicativa. En España existen diversas descripciones del desarrollo comunicativo en niños pequeños (Muñoz, 1983, Belinchón 1985, del Río, 1988).

Los datos de niños preescolares de tres años obtenidos por Dore (1979) muestran que sus actos conversacionales son muy sofisticados. Los niños son capaces de expresar una misma función comunicativa a través de diversas formas y viceversa. Así, una niña puede pedir a su padre que le compre un helado diciendo «papá quiero un helado», o «papá me gustan los helados», o «¿me compras un helado?», o incluso «¿a que los helados alimentan mucho papá?».

En edades escolares, el desarrollo pragmático continúa. Adquirir una buena competencia comunicativa implica tener un conjunto complejo de habilidades y conocimientos relativos a cuándo hablar y cuándo no, de qué hablar, con quién, dónde, cuándo, y de qué manera. El desarrollo funcional constituye sólo una parte. El niño debe aprender además a diferenciar entre diversos contextos e interlocutores y saber qué se espera de su participación como interlocutor en relación al contexto social en el que se halla inmerso. En esta línea es interesante la diferenciación que propone del Río (1993) entre «funciones» y «habilidades comunicativas». Las funciones serían los organizadores más generales de los aspectos comunicativos de la lengua, mientras que las habilidades son conjuntos de estrategias mediante los cuales las personas llevan a cabo determinados objetivos comunicativos. Cada habilidad lingüística se deriva y se relaciona con una o varias funciones. El Cuadro 4 ejemplifica esta relación. Teniendo en cuenta esta diferenciación, es posible considerar que, en la edad escolar, el desarrollo se centra básicamente en la progresiva adquisición de habilidades comunicativas.

Cuadro 4. Ejemplos de relación entre habilidades lingüísticas y funciones comunicativas

Función comunicativa	Habilidad comunicativa
Función informativa o declarativa.	<p data-bbox="473 340 683 362"><i>Información objetiva</i></p> <ul data-bbox="473 371 896 527" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="473 371 625 394">• Identificar/se <li data-bbox="473 402 866 425">• Informar de hechos. Describir, narrar <li data-bbox="473 434 696 456">• Dar una explicación <li data-bbox="473 465 896 487">• Transmitir una información a un tercero <li data-bbox="473 496 832 519">• Informar sobre hechos del pasado <p data-bbox="473 565 692 588"><i>Información subjetiva</i></p> <ul data-bbox="473 597 896 753" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="473 597 896 619">• Manifestar opinión y evitar manifestarla <li data-bbox="473 628 832 651">• Asentir y disentir sobre opiniones <li data-bbox="473 659 829 682">• Predecir, prever y hacer hipótesis <li data-bbox="473 690 847 713">• Expresar sentimientos y emociones <li data-bbox="473 722 638 744">• Expresar duda

FUENTE: María José del Río (1993, p. 60).

Las habilidades constituyen una categoría abierta, no hay un número limitado de ellas. Evolucionan con la edad y, a diferencia de las funciones, constituyen un sistema de categorías abierto. A medida que el niño participa con interlocutores más expertos que él en situaciones comunicativas cada vez más complejas y diversas, sus habilidades comunicativas también se van diversificando y enriqueciendo para hacer frente a nuevas exigencias.

2. Los principales problemas de lenguaje

2.1 El significado de los problemas de lenguaje

Cuando se habla de problemas o dificultades en el desarrollo, se hace referencia al desajuste que una persona presenta en relación a los iguales de su misma edad. Por tanto, decir que un niño presenta problemas en el desarrollo de la comunicación, del habla, o del lenguaje, es hacer referencia a que ese niño no se ajusta al ritmo evolutivo de sus compañeros. Sin embargo, tanto la experiencia cotidiana como la investigación psicolingüística indican que los niños muestran importantes variaciones en los ritmos y patrones de adquisición del lenguaje. Estas diferencias individuales se reflejan no sólo en el «estilo» comunicativo, sino también en las edades a las que adquieren ciertas formas o estructuras. Así, es posible encontrar que a la edad de dos años al-

gunos niños son capaces de construir frases de dos elementos, mientras que otros continúan aún expresándose por medio de palabras aisladas, sin que, de ello, se pueda concluir que exista un retraso y menos aún un trastorno.

Cuando se aborda el tema de las dificultades del lenguaje, a menudo se suele hacer una diferenciación entre «retraso» y «trastorno». Cuando se dice que un alumno tiene un cierto retraso en el lenguaje (no confundir con la categoría diagnóstica «retraso del lenguaje»), se hace referencia a que presenta un nivel de lenguaje que se corresponde a niños más pequeños, es decir, presenta un desarrollo más lento. Sin embargo, cuando se plantea que un alumno tiene un trastorno, se está haciendo referencia a que su lenguaje es cualitativa y cuantitativamente desajustado. En este caso no se trata sólo de que su desarrollo sea más lento sino que, además, es diferente: los distintos componentes lingüísticos (léxico, fonología, morfología, sintaxis) no presentan un desarrollo armónico.

2.2 Prevalencia de los problemas de lenguaje

No resulta sencillo determinar con exactitud el número de niños que presentan dificultades de habla y lenguaje. Los datos varían mucho de unos autores a otros, ya que emplean diferentes definiciones y categorías. Los porcentajes van desde un 0,2 por ciento hasta un 21 por ciento (García, 1995). Sin embargo, a efectos de planificación educativa, social y sanitaria es necesario realizar estimaciones un poco más ajustadas acerca de la prevalencia de estos trastornos. ¿Con cuántos alumnos con dificultades puede encontrarse un profesor en su aula? ¿Cuántos niños pueden necesitar una terapia específica de lenguaje?

Por lo general, los porcentajes son más elevados en los niños que en las niñas. En cuanto a la edad, algunos estudios indican un porcentaje más elevado en niños pequeños, porcentaje que disminuye a medida que se incrementa la edad. Un estudio realizado en el Reino Unido en 1993 en una población de niños de tres años indica que el 7,6 por ciento presentaban «problemas potencialmente significativos de lenguaje» (citado por Martin y Miller, 1996). Beech (1992) sugiere que, en edad escolar, al menos dos alumnos de cada clase ordinaria presentan algún tipo de dificultad lingüística, por lo que un gran número de profesores, especialmente en la etapa de educación primaria, se encuentra en su ejercicio profesional con alumnos que presentan dificultades en sus habilidades lingüísticas.

2.3 Algunos de los problemas que se encuentran en la edad escolar

El campo de los problemas del lenguaje recibe aportaciones de disciplinas tan diversas como la psicología, la educación, la medicina, la audiología o la lingüística. No es pues de extrañar que la denominación y categorización de los trastornos resulte muy diversa e incluso, en ocasiones, confusa.

Cuadro 5. Principales problemas en la comunicación, habla y lenguaje

Fundamentalmente comunicativos	De habla	De lenguaje
— Problemas graves de comunicación	— Dislalias — Disglosias — Retraso del habla	— Disfasias — Retraso del lenguaje
— Mutismo selectivo	Disfemia	

La clasificación más utilizada habitualmente es la que diferencia entre problemas de comunicación, de habla y de lenguaje (véase Cuadro 5), tratando de forma diferenciada las dificultades comunicativo-lingüísticas resultantes de pérdidas auditivas, afectaciones motoras o retraso mental (que serán abordados en los capítulos correspondientes de la Tercera parte de este volumen).

Una breve definición de cada una de ellas puede ayudar al lector poco habituado a esta terminología

Los *problemas graves de comunicación* hacen referencia a las dificultades que conllevan trastornos como el autismo y las psicosis. En el Capítulo 12 se abordan ampliamente los problemas comunicativos de los niños autistas.

El *mutismo selectivo* es un trastorno poco frecuente que se caracteriza por la ausencia total y persistente del lenguaje en determinadas circunstancias o ante determinadas personas en niños que han adquirido el lenguaje y que lo utilizan adecuadamente en otros contextos y/o en presencia de otras personas.

El mutismo selectivo a menudo se da en niños muy tímidos, con conductas de aislamiento y negativismo. Habitualmente se inicia antes de los cinco años de edad. Por lo general, es una problemática transitoria que dura unos meses aunque, en ocasiones, puede prolongarse durante varios años y afectar a los procesos de intercambio social.

La *disfemia*, más conocida como tartamudez, es un trastorno relativamente frecuente y, por tanto, conocido por la mayoría de los educadores. Se trata de una alteración de la fluidez del habla cuyo inicio suele situarse entre los dos y los siete años de edad y que se caracteriza por interrupciones en el ritmo y la melodía del discurso. Las interrupciones pueden consistir bien en repeticiones (tartamudez clónica) o en bloqueos (tartamudez tónica), aunque normalmente ambas manifestaciones aparecen conjuntamente. La intensidad del trastorno varía en función de las situaciones y a menudo es más grave cuando se produce una presión especial para comunicar.

Conviene diferenciar la verdadera disfemia de la denominada disfemia fisiológica o del desarrollo. Esta última es un fenómeno normal y frecuente en el desarrollo del lenguaje, que se manifiesta alrededor de los tres años. A esta edad, el niño se encuentra en plena organización de su lenguaje interpretándose la tartamudez como una señal de esta organización.

La *dislalia* se caracteriza por ser un trastorno en la articulación de los sonidos, fundamentalmente debido a dificultades en la discriminación auditiva y/o en las praxias bucofonatorias. Se trata de un problema de alta incidencia en la población escolar.

Las *disglosias*, también denominadas «dislalias orgánicas», son dificultades en la producción oral debidas a alteraciones anatómicas y/o fisiológicas de los órganos articulatorios. Perelló (1977) siguiendo la división anatómica de los órganos periféricos del habla, distingue los siguientes tipos de disglosias: labiales, mandibulares, lingüales, palatinas y nasales. El labio leporino y la fisura palatina o el paladar ojival son algunas de las alteraciones anatómicas que pueden conllevar disglosia. Precisan intervención quirúrgica pero también logopédica.

Los *retrasos del habla* forman en realidad un continuo con los *retrasos del lenguaje* por lo que se comentarán ambos conjuntamente. El término «retraso» hace referencia a un desfase cronológico importante entre el lenguaje que presenta un niño y lo esperado para su edad cronológica. Ahora bien, ese retraso puede ser más o menos grave y afectar al desarrollo del lenguaje de manera global o bien sólo en alguno de sus códigos.

El término *retraso del habla* se utiliza para hacer referencia a las dificultades que algunos sujetos presentan en su sistema fonológico siendo su desarrollo morfosintáctico y semántico ajustado a lo esperado para su edad. No se trata de dislalias aisladas sino de un problemática más global del sistema fonológico. Por su parte, los «retrasos del lenguaje» hacen referencia a dificultades globales del lenguaje. El desajuste cronológico se observa en todos los códigos: fonológico, morfosintáctico y semántico.

En cuanto a la *disfasia* (denominada también afasia congénita o de desarrollo), se trata de un trastorno profundo de los mecanismos de adquisición del lenguaje. Se observan alteraciones del lenguaje tanto expresivo como receptivo. Suele observarse un desfase cronológico importante, pero a diferencia del retraso del lenguaje, en el niño con disfasia aparecen casi siempre problemas de comprensión. Por otra parte, la adquisición no sólo está retrasada sino que no se ajusta a los patrones evolutivos esperados.

Además de esta clasificación de los problemas de lenguaje, cada vez más profesionales recurren a la propuesta por el DSM IV que diferencia cinco tipos de trastornos: a) trastorno del lenguaje expresivo; b) trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo; c) trastorno fonológico; d) tartamudeo y, e) trastornos de la comunicación no especificado. A continuación, se expone brevemente las principales características de cada uno de ellos.

a) *Trastorno del lenguaje expresivo*

Se trata de un desfase cronológico entre el lenguaje que presenta un niño y lo esperado para su edad. Las principales características son: vocabulario limitado, errores en los tiempos verbales, dificultades en la memorización de palabras, dificultades en la producción de frases de longitud o complejidad propias del nivel evolutivo del sujeto. En niños pequeños, la característica más frecuente es la presencia de un trastorno fonológico. En ocasiones puede ir asociado con cierto retraso en otros aspectos del desarrollo y frecuentemente con dificultades escolares y de aprendizaje.

b) *Trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo*

Alteración del desarrollo del lenguaje tanto receptivo como expresivo. En los casos leves puede observarse dificultades sólo para comprender tipos particulares de palabras (por ejemplo términos espaciales) o frases (complejas). En los casos más graves cabe observar alteraciones múltiples que incluyen la incapacidad para comprender el vocabulario básico o frases simples así como déficit en distintas áreas del procesamiento auditivo (discriminación de sonidos, asociación de sonidos y símbolos, almacenamiento, rememoración y secuenciación).

Estos problemas suelen detectarse antes de los cuatro años de edad. Las formas graves pueden manifestarse hacia los dos años y las más leves en la escuela primaria, cuando las dificultades de comprensión se hacen más evidentes. Por lo general, interfieren significativamente en el rendimiento académico y en la comunicación social.

c) *Trastorno fonológico*

Dificultad para utilizar los sonidos del habla propios de la edad e idioma del sujeto. Se suelen observar errores en la articulación que se traducen en una producción incorrecta de los sonidos del habla. Asimismo pueden darse problemas fonológicos de índole cognoscitiva que implican un déficit para la categorización lingüística de los sonidos del habla (por ejemplo dificultad para seleccionar los sonidos del lenguaje que dan lugar a una diferencia de significado).

En el trastorno fonológico grave, el lenguaje del niño puede ser relativamente ininteligible incluso para los miembros de su familia. Las formas menos graves del trastorno pueden no reconocerse hasta que el niño ingresa en la escuela y tiene dificultades para ser comprendido fuera de su familia inmediata.

d) *Tartamudeo*

Alteración de la fluidez del habla caracterizada por uno o más de los siguientes fenómenos: repeticiones de sonidos y sílabas, prolongaciones de sonidos, palabras fragmentadas (pausas dentro de una palabra), bloqueos, circunloquios (sustituciones de palabras para evitar aquellas que resultan problemáticas), exceso de tensión física.

e) *Trastornos de la comunicación no especificados*

Esta categoría incluye aquellos trastornos de la comunicación que no cumplen los criterios de ningún trastorno de la comunicación específicos (por ejemplo, un trastorno de la voz).

Aunque no es posible establecer una total correspondencia entre las dos clasificaciones propuestas, existen, no obstante, claras relaciones entre ambas. Por ejemplo, el trastorno de lenguaje expresivo encuentra similitudes con el retraso de habla y de lenguaje antes descritos. Por su parte, el trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo propuesto desde el DSM IV haría referencia a los problemas disfásicos a los que se ha hecho referencia anteriormente.

2.4 Origen de los trastornos

Básicamente se puede hacer referencia a dos posibles orígenes de los trastornos del lenguaje: los internos al propio niño y los relacionados con el entorno en el que éste se desarrolla.

2.4.1 El propio niño

Para un óptimo desarrollo del lenguaje se precisa un adecuado equipamiento y funcionamiento sensorial, motor y neurológico. La integridad anatómica y funcional del aparato respiratorio, de los órganos fonadores, del aparato auditivo, de las vías nerviosas y de las áreas corticales motrices y sensoriales resultan indispensable para un adecuado desarrollo del lenguaje oral.

Además de los factores de tipo orgánico, es preciso tener también en cuenta los factores de tipo cognitivo o intelectual. Un buen número de estudios se han centrado en estudiar las relaciones entre el desarrollo cognitivo y lingüístico y su relativa dependencia o interdependencia. Algunas hipótesis sostienen que ciertas dificultades del lenguaje son, ante todo, la manifestación de un déficit cognitivo más general. En este sentido, los niños que muestran evidencia de retraso cognitivo o dificultades para el uso de repre-

sentaciones simbólicas, corren también el riesgo de presentar trastornos en el lenguaje (Rice, 1983; Rondal, 1985).

Por último, también hay que tener presentes las hipótesis que relacionan ciertas dificultades del lenguaje con explicaciones puramente psicolingüísticas en el sentido de que, en algunos casos, existirían alteraciones en los dispositivos específicos de procesamiento lingüístico y/o de almacenamiento de la información.

2.4.2 La relación con el entorno

Aun cuando resulta fundamental tener en cuenta los factores relativos a los propios niños, no se debe olvidar que cuando se aborda el desarrollo comunicativo y lingüístico se da una gran importancia a la interacción que se establece con el medio social. No es posible hablar de dificultades teniendo sólo al niño como punto de referencia. Es preciso tener también en cuenta los contextos tanto situacionales como interpersonales en los que el niño se desarrolla. Como señalan Monfort y Juárez (1993), un trastorno de lenguaje no es sólo la consecuencia de una o varias causas, sino que es el resultado de una historia, y de una historia interactiva.

Ciertos entornos familiares y sociales ofrecen mayores oportunidades para un desarrollo armónico de las habilidades comunicativas y lingüísticas que otros. En este sentido, algunos niños se encuentran expuestos a experiencias comunicativas muy pobres y limitadas en sus primeros años de vida, lo que indudablemente influirá en las competencias con las que acceden a la escuela y con las que se enfrentan a los aprendizajes y a ciertos contextos de socialización. En el otro extremo, ambientes familiares muy sobreprotectores también pueden dificultar el desarrollo autónomo del niño reforzando conductas más infantiles (por ejemplo la persistencia en un habla infantilizada.)

Los entornos familiares patológicos pueden también influir en el proceso de desarrollo de los niños y, por supuesto, en sus capacidades comunicativas. Cuando los niños crecen en ambientes muy distorsionados en la dimensión emocional (por ejemplo con padres esquizofrénicos o psicóticos), su desarrollo comunicativo puede verse comprometido. Situaciones de rechazo pueden asimismo favorecer la aparición de dificultades comunicativas.

Por otra parte, basándose en las teorías de Bernstein (1971, 1973), algunos autores postulan que los niños que provienen de clases sociales desfavorecidas y marginales presentan ciertas dificultades lingüísticas. No se trata, en sentido estricto, de problemas de lenguaje, sino de ciertas limitaciones o carencias lingüísticas que, a su vez, parecen estar en la base de un mayor índice de fracaso escolar. Se plantean que el lenguaje de los que tienen un estatus social y cultural más bajo, no se adapta al tipo de actividades lingüísticas e intelectuales que exige la educación formal. El fracaso escolar es interpretado como la consecuencia de una contradicción entre el tipo

de código utilizado por estos niños (código restringido) y el tipo de código empleado por la escuela (código elaborado). Los niños ingresan en la escuela con un bagaje de reglas y normas de interacción comunicativa que pueden ser diferentes al exigido en el marco escolar.

3. La detección y evaluación de los problemas de lenguaje

Dado que una gran parte de los niños están escolarizados a partir de los tres años, la escuela se convierte en un contexto en el que se manifiestan muchos de los problemas de lenguaje de los alumnos. En ocasiones, es el propio profesor el que detecta las necesidades de sus alumnos y solicita una evaluación más exhaustiva por parte de otros profesionales bien del ámbito educativo o sanitario.

Una buena evaluación es aquella que proporciona una descripción lo más completa posible de las características del lenguaje del sujeto poniendo especial énfasis en sus puntos fuertes y débiles; que apunta posibles caminos para la intervención; que contribuye a determinar una explicación del trastorno y un diagnóstico; y que proporciona un elemento de comparación para posteriores evaluaciones de forma que se puedan medir los cambios que se realizan.

Aunque la evaluación siempre tiene un mismo objetivo, el de conocer el funcionamiento comunicativo lingüístico del sujeto y las condiciones que favorecen su desarrollo, las características concretas de la evaluación serán diferentes según el momento en que ésta se realice. Se puede decir que un proceso completo de evaluación debería comprender tres momentos diferentes, denominados respectivamente: evaluación inicial, evaluación formativa o de proceso y evaluación sumativa³.

La evaluación inicial, que permitirá establecer el punto de partida, suele ser muy exhaustiva ya que, a menudo, además de evaluar la competencia comunicativo-lingüística del sujeto, se realizan evaluaciones complementarias que permitan conocer las características del funcionamiento motor, sensorial, neurológico y cognitivo de la persona evaluada y las posibles relaciones con el problema comunicativo lingüístico que presenta.

La evaluación formativa o de proceso ayuda a analizar los progresos realizados y a modificar o ajustar el modo de intervención que se está llevando a cabo. En este momento no se trata sólo de evaluar los logros o dificultades del alumno, sino de incorporar reflexiones sobre la adecuación de las estrategias que se están poniendo en marcha, la validez de los recursos y tiempos, etc.

Por último, al finalizar una unidad temporal o temática de trabajo conviene realizar una evaluación final que dé cuenta de los avances observados. En este momento se trata claramente de observar los cambios producidos respecto al punto de partida y, por tanto, el grado de consecución de los objetivos propuestos al inicio del proceso de intervención.

Las personas que intervienen en la evaluación pueden ser muy diversas. Además del especialista del lenguaje, otros profesionales, a través de evaluaciones complementarias de tipo médico, audiológico, psicológico, educativo etc., pueden contribuir a la comprensión de la problemática que presenta el sujeto. Por otra parte, suele resultar de particular importancia la contribución de personas del ámbito familiar y educativo. Efectivamente, como se comentará más adelante, padres y maestros pueden proporcionar numerosos datos a partir de la observación de las conductas comunicativo-lingüísticas del sujeto evaluado en condiciones de uso natural (el hogar, la clase, el parque, etc.).

3.1 ¿Qué evaluar?

3.1.1 Evaluación del sujeto

Los aspectos a evaluar dependen lógicamente de los problemas que el sujeto presente. Cuando se trata de dificultades leves del habla, la evaluación se centrará en los aspectos fonéticos y fonológicos y no será preciso realizar un análisis detallado de las intenciones comunicativas o de los aspectos semánticos del lenguaje. Por el contrario, cuando se trata de evaluar un niño cuyo lenguaje es muy limitado en relación a su edad cronológica, la evaluación deberá ser más global y atender a los diferentes códigos. El Cuadro 6 recoge los principales elementos de una evaluación global de la lengua oral.

En algunos casos, las personas evaluadas son niños o jóvenes que emplean en su comunicación sistemas aumentativos o alternativos a la lengua oral. Por ejemplo, algunos niños sordos utilizan de manera preferente la lengua de signos como sistema de interacción con su entorno social, bien por haber nacido en el seno de familias sordas signantes, bien por ser educados a través de esta lengua; otros pueden comunicar en forma bimodal (hablando y signando simultáneamente) o a través de la palabra complementada. Otro tanto sucede con personas con discapacidad motora que emplean el Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC) o el Sistema BLISS, con personas disfásicas, etc. En estos casos, la evaluación de la competencia comunicativo-lingüística debe tener en cuenta no sólo los aspectos de lengua oral antes mencionados, sino también los relativos a los otros sistemas de comunicación.

3.1.2 Evaluación del contexto

Cuando se trata de evaluar el uso del lenguaje en situaciones de comunicación, se tiene, necesariamente, que hacer referencia a un proceso de interacción entre dos o más interlocutores en una situación dada. Una evaluación exclusivamente centrada en el sujeto no dará cuenta de las condiciones y personas que favorecen o dificultan su desarrollo. Por ello, siempre que sea

Cuadro 6. Principales elementos de la evaluación de la lengua oral

Nivel de complejidad simbólica de las producciones.	— Carácter simbólico o presimbólico de las producciones
Interacción	— Modo de interacción preferente (vocal, gestual, signada...) — Contextos e interlocutores que favorecen la interacción — Estudio de las funciones y habilidades comunicativas
Semántica	— Amplitud y riqueza del vocabulario — Significado que otorga a las palabras — Significado de las producciones sintácticas
Morfo-sintaxis	— Tipo de oraciones — Complejidad de las oraciones — Cohesión textual — Complejidad de los sintagmas — Categorías morfológicas, flexiones y concordancias
Fonología	— Descripción del sistema fonológico del sujeto — Procesos que pone en marcha

posible, conviene evaluar también algunas características del contexto, en especial las características de los interlocutores.

Resulta muy útil observar las interacciones que se establecen entre los niños o jóvenes evaluados y algunas personas de su ámbito familiar (padres, hermanos...) y escolar (profesores y compañeros). En particular, interesa analizar en los interlocutores la cantidad y calidad de los mensajes que dirigen; cuándo y para qué establecen interacciones; el grado de control que ejercen sobre la interacción; el tipo de preguntas que realizan; las características de sus respuestas ante las iniciativas del niño; la claridad de sus mensajes y las adaptaciones comunicativas que ponen en marcha.

3.2 ¿Cómo evaluar?

Los procedimientos de evaluación pueden ser muy diversos y suelen variar en función de la edad del niño, de los elementos que interesa evaluar, de los objetivos de la evaluación y también de otros factores como, por ejemplo, el tiempo de que se dispone para realizar la evaluación.

Cuadro 7. Ventajas e inconvenientes de las distintas estrategias de evaluación

	Ventajas	Inconvenientes
Test	<ul style="list-style-type: none"> — Proporciona datos objetivos — Mayor control de la situación — Permite comparar sujetos entre sí — Rápidos y fáciles de administrar 	<ul style="list-style-type: none"> — Los contextos de evaluación así como un buen número de items resultan artificiales — No evalúan el lenguaje de forma completa
Muestras de lenguaje espontáneo	<ul style="list-style-type: none"> — Más representativas de la competencia real del sujeto 	<ul style="list-style-type: none"> — Dificulta la comparación de sujetos entre sí — Consume gran cantidad de tiempo

Existen diferentes estrategias que se podrían situar en un continuo que va desde el examen estandarizado a través de pruebas normativas, hasta el análisis de muestras de lenguaje extraídas de contextos naturales.

La evaluación en situaciones de interacción naturales resulta particularmente útil cuando se evalúa a niños pequeños o cuando los evaluados cuentan con un sistema formal muy limitado. Por el contrario, la utilización de pruebas o test resulta más adecuada cuando se trata de evaluar aspectos concretos. Ambas estrategias de evaluación tienen ventajas y limitaciones, como puede observarse en el Cuadro 7, por lo que en general lo más adecuado suele ser la combinación de diversos procedimientos.

3.2.1 Evaluación a través de test

El examen a través de pruebas objetivas tiene como principal ventaja que permite controlar la situación, reduce el número de variables al ofrecer a los sujetos idéntico material, con las mismas consignas, lo que permite comparar a un niño concreto con una muestra y situarlo, por tanto, en un nivel de desarrollo concreto (en el caso de los test normativos y de desarrollo) o consigo mismo (test criterios)

Sin embargo, dado que la conducta comunicativo-lingüística es un complejo objeto de estudio, no existe una prueba suficientemente amplia como para evaluar los distintos elementos implicados. La mayor parte de las pruebas existentes se centran en la evaluación de aspectos formales (fonología

Cuadro 8. Algunas pruebas empleadas para la evaluación del lenguaje

Nombre de la prueba	Aspecto que evalúa		
	Fonología	Morfosintaxis	Contenido
Registro fonológico inducido (Monfort y Juárez, 1989)	×		
Evaluación del desarrollo fonológico (Bosch, 1984, 1987)	×		
TSA: Test de Morfosintaxis (Aguado, 1989)		×	
PPVT: Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn, 1959) (Adaptación española, MEPSA)			×
Test Boehm de conceptos básicos (Boehm, 1969) (Adaptación española TEA)			×
Escalas Reynell (Reynell, 1977) (Adaptación española MEPSA)		×	×
ITPA. Test Illinois de habilidades psicolingüísticas (Kirk, McCarthy y Kirk, 1968) (Adaptación española TEA)		×	×
PLON: prueba de lenguaje oral de Navarra (Aguinaga <i>et al.</i> , 1989)	×	×	×

y morfosintaxis) y de contenido (especialmente el léxico). El Cuadro 8 recoge algunas de las pruebas empleadas para la evaluación de la lengua castellana.

3.2.2 Evaluación a través de muestras de lenguaje espontáneo

La evaluación del lenguaje a partir de muestras de lenguaje espontáneo exige una mayor dedicación en tiempo. Sin embargo, resulta muy enriquecedora, ya que aporta numerosos datos acerca de las características comunicativo-lingüísticas de los niños.

Una evaluación de estas características implica, en primer lugar, obtener una muestra de las producciones del niño que sea representativa de su competencia comunicativa-lingüística, por lo que es importante determinar

dónde y con qué interlocutores se obtiene la muestra. A menudo, lo más conveniente es contar con personas del entorno familiar del niño en contextos naturales (casa/escuela). La principal ventaja de estas situaciones es que resultan más naturales y permiten obtener datos acerca del estilo y la calidad de los intercambios que habitualmente establecen con el niño los interlocutores que le rodean. Asimismo, es importante decidir qué sistema de registro (visual, auditivo y/o gráfico) será empleado. Cuando se trata de evaluar sujetos con dificultades comunicativas o con importante limitaciones lingüísticas, el vídeo resulta especialmente indicado ya que permite registrar toda aquella información gestual que se produce⁴.

Una vez obtenida la muestra es preciso realizar las oportunas transcripciones y, a partir de ahí, el posterior análisis de los datos. Existen diferentes sistemas de transcripción (véase Siguan *et al.*, 1990). En los últimos años, con la incorporación de la informática como herramienta de trabajo se han desarrollado algunos sistemas de transcripción por ordenador. El más extendido de ellos es el CHILDESH, compuesto por un sistema de transcripción, un paquete de análisis de datos y una base extensa de datos evolutivos.

La principal virtud de las muestras de lenguaje espontáneo es que permiten realizar análisis cualitativos muy detallados. Además, al ofrecer un gran número de datos, permiten también extraer algunos índices cuantitativos como, por ejemplo, la Longitud Media del Enunciado (MLU), el Grado de Variabilidad Léxica, el Índice de Complejidad Sintáctica o el Índice de Dominancia Conversacional⁵.

Para favorecer la recogida y análisis de las muestras de lenguaje espontáneo y de entrevistas, se han desarrollado algunos instrumentos que pueden ser muy útiles. Como ejemplo, se puede citar dos protocolos publicados recientemente: el protocolo de Evaluación de la Comunicación «ECO» adaptado de Dewart y Summers por Hernández (1995), y el conjunto de protocolos (A-RE-L) desarrollados por Pérez y Serra (1998). El primero de ellos (ECO) permite recoger información acerca de las funciones comunicativas, la respuesta a la comunicación, la participación en situaciones de conversación y las características más relevantes del contexto. Por su parte, el A-RE-L permite elaborar un perfil del lenguaje del sujeto que recoge aspectos léxicos, morfológicos y sintácticos.

4. La intervención en los problemas de lenguaje

4.1 Enfoques metodológicos

Tradicionalmente los programas de intervención logopédica se han caracterizado por responder a modelos de tipo «formal»; esto es, a enfoques en los que se concede mayor importancia a los contenidos de tipo estrictamente lingüístico. Estos enfoques están basados en la instrucción explícita de los componentes del lenguaje siguiendo, normalmente, un orden de compleji-

dad creciente de los elementos que se van a aprender (fonéticos, fonológicos, lexicales o gramaticales). El educador fija de antemano los objetivos y actividades que se van a realizar.

A partir de los años ochenta han cobrado mayor protagonismo los modelos de intervención «funcional» en los que las interacciones y, en definitiva, la pragmática del lenguaje constituye la base para el desarrollo de los programas, tanto en lo que respecta a los contenidos como a los procedimientos de enseñanza. Los enfoques naturales o funcionales parten del supuesto de que la manera más indicada para aprender el lenguaje es participar en interacciones comunicativas lo más naturales posibles; reproducen, en cierta medida, los modelos maternos. En los enfoques de tipo funcional, el logopeda se adapta a los intereses y motivaciones del niño y no fija de antemano los contenidos lingüísticos explícitos.

Sin embargo, no siempre se puede mantener ese carácter abierto y natural en todas las situaciones de intervención terapéutica. Además, para algunos niños con escaso nivel de participación, resulta difícil extraer e interiorizar ciertos elementos lingüísticos a partir de situaciones naturales o funcionales. Por lo general, lo más adecuado es combinar en la intervención ambos enfoques. En esta línea, Juárez y Monfort (1989) han propuesto un modelo de intervención en tres niveles:

1. El primer nivel es esencialmente interactivo. Su principal diferencia con las situaciones completamente naturales de la vida cotidiana es que el logopeda planifica y organiza las situaciones de interacción y les da mayor estabilidad.
2. El segundo nivel se adentra en la programación de determinados contenidos (sea a nivel del léxico, fonológico, sintáctico etc.). En este nivel existe una mayor selección y sistematización de los contenidos que se van a trabajar.
3. El tercer nivel va dirigido a la enseñanza de determinadas conductas lingüísticas a través de ejercicios dirigidos y cuidadosamente programados de antemano por el adulto.

Un elemento, cada vez más importante en los procesos de enseñanza del lenguaje, es la utilización de los sistemas aumentativos de comunicación. La pertinencia de su empleo y la selección del sistema más adecuado dependerá de las características del niño y de las condiciones del entorno (familiar y escolar) en el que éste se desenvuelve⁶.

4.2 El papel de la familia y la escuela

Muchos niños con problemas de lenguaje requieren una intervención específica e individual para superar sus dificultades en el contexto de la escuela (a cargo del profesor de audición y lenguaje), o bien en el marco rehabilita-

dor/clínico de otras instituciones. Como hemos comentado anteriormente, se trata, por lo general, de contextos estructurados y planificados en los que los niños realizan sus aprendizajes de forma paulatina.

Es muy importante que las intervenciones individuales se coordinen lo más estrechamente posible con el entorno familiar y escolar del niño, ya que es en estos contextos en los que el niño pasa la mayor parte de su tiempo y en los que se encuentran los interlocutores más significativos. No se trata de convertir a padres y profesores en terapeutas, sino más bien de aprovechar aquellos contextos que son más naturales y espontáneos y pueden estimular y favorecer la generalización de los aprendizajes que se realizan en la sesiones de intervención. La hora de la comida, el parque, las salidas extraescolares, el patio, la visita a otros familiares etc., ofrecen numerosas oportunidades para «poner en práctica» y ejercitar los aprendizajes que se van realizando y para potenciar nuevos aprendizajes imposibles de lograr en una situación formal de intervención.

Cuando los profesores preguntan qué deben hacer en el aula ante los niños con problemas de lenguaje, la respuesta es: comunicar más y mejor y potenciar que las interacciones entre los alumnos sean frecuentes, ricas y variadas. Y esta afirmación es válida ante niños con problemas muy diversos.

Como ya se ha visto, hay una serie de factores que pueden influir en el lenguaje y en el aprendizaje del niño, tales como la integridad sensorial, física, intelectual y emocional. Sin embargo, la mayor parte de estas variables se encuentran fuera del control de los educadores. Éstos deben de tratar de incidir sobre aquellas variables bajo su verdadero control. A modo de resumen, se van a exponer a continuación algunas orientaciones básicas para el trabajo de los educadores:

a) Partir de los intereses, experiencias y competencias del niño. Adaptarse al niño, tanto a su conocimiento y experiencia como a sus habilidades comunicativas y lingüísticas. Ajustar los distintos elementos del lenguaje a los conocimientos previos y a las posibilidades comprensivas de los niños. Ahora bien, adaptación no debe ser entendida como sinónimo de empobrecimiento y fraccionamiento. No se trata de limitar o empobrecer el estímulo lingüístico que el niño recibe, sino de hacerlo más accesible, tratando de «andamiar» y de favorecer su aprendizaje.

b) Hacer comentarios acerca de la actividad o tópico que se trate. Suele ser un medio más facilitador de la interacción y más enriquecedor que las constantes preguntas que, a menudo, jalonan las interacciones que se establecen con los niños.

c) Evitar corregir o hacer repetir al niño sus producciones erróneas o incompletas. Esta actitud puede aumentar la sensación de fracaso en el niño e inhibir aún más sus iniciativas comunicativas. Suele ser más útil que el adulto repita (correctamente) las producciones de los niños y, sobre todo, realizar expansiones de lo dicho por el niño; expansiones tanto de tipo gramatical como semántico.

d) Dar tiempo al niño para que pueda expresarse.

e) Reforzar los éxitos. Muy a menudo, los niños con dificultades en lenguaje reciben una información clara con respecto a sus fracasos. Sin embargo, pocas veces son reforzados por aquello que son capaces de realizar. Dar a los alumnos una imagen de sus competencias les ayudará en el desarrollo de su autoestima y de su seguridad personal, lo que a su vez influirá en su manera de afrontar los propios déficit.

f) Animar el uso del lenguaje para distintas funciones: describir experiencias, plantear preguntas, expresar sentimientos, ofrecer información, realizar juicios y predicciones, etc.

g) Proporcionar oportunidades para ampliar el uso del lenguaje más allá del aquí y el ahora.

h) Formular preguntas abiertas que posibiliten respuestas diversas y dar tiempo al niño para que pueda expresarse.

i) Utilizar todos los medios que faciliten la comprensión del mensaje y el buen establecimiento de la interacción comunicativa: gestos, expresiones faciales y corporales y, en su caso, algún sistema aumentativo de comunicación.

j) Tener en cuenta que los niños con dificultades de lenguaje pueden sentirse inseguros en situaciones en las que haya un gran componente de discusión oral y de lectura y escritura. En esta línea es importante utilizar todo tipo de representaciones visuales que apoyen el tema del que se habla: gráficos, dibujos, etc.

k) Aprovechar las situaciones de juego, especialmente en el caso de niños pequeños. El juego proporciona un contexto muy rico para el uso del lenguaje.

l) Asegurar el flujo de información entre la familia y la escuela⁷. A menudo, los padres no conocen el trabajo que se realiza con su hijo en la escuela y, por tanto, no pueden apoyarlo y completarlo. Otro tanto sucede en sentido inverso. Un simple libro de anotaciones para el trasvase de información entre padres y educadores puede ser de gran utilidad. De esta manera, es más fácil conseguir que las estrategias de intervención se lleven a cabo de forma complementaria por distintos agentes educativos en situaciones diversas.

15. La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo

Rosa Blanco

La educación escolar tiene como finalidad fundamental promover de forma intencional el desarrollo de ciertas capacidades y la apropiación de determinados contenidos de la cultura necesarios para que los alumnos puedan ser miembros activos en su marco sociocultural de referencia. Para conseguir la finalidad señalada, la escuela ha de lograr el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa, a la vez comprensiva y diversificada, proporcionando una cultura común a todos los alumnos, que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, y respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales.

Existen unas necesidades educativas comunes, compartidas por todos los alumnos, que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresadas en el currículo escolar. Sin embargo, no todos los alumnos y alumnas se enfrentan con el mismo bagaje y de la misma forma a los aprendizajes en él establecidos, ya que tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que mediatizan su proceso de aprendizaje. El concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica individualizada. Ahora bien, no toda necesidad individual es especial. Algunas necesidades individuales pueden ser atendidas a través del trabajo habitual que realiza el profesor en su aula: dar más tiempo al alumno para el aprendizaje de determinados contenidos,

utilizar otras estrategias o materiales educativos, diseñar actividades complementarias, etc. En algunos casos, sin embargo, determinadas necesidades individuales no pueden ser resueltas por los medios señalados, siendo preciso poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario distintas de las que requieren habitualmente la mayoría de los alumnos. En este caso se puede hablar de necesidades educativas especiales para referirse a aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje o desfases en relación con el currículo que les corresponde por edad¹. Estas dificultades requieren para ser atendidas modificaciones en la organización y el funcionamiento del centro, así como adaptaciones en el currículo y medios para acceder a él que faciliten y refuercen el progreso de estos alumnos.

El capítulo plantea la respuesta educativa a la diversidad de los alumnos y en él se presta una especial atención a las adaptaciones curriculares individuales. El primer apartado tiene un carácter más amplio y aborda la educación en la diversidad desde el currículo escolar y desde el centro docente. Posteriormente, se reflexiona sobre la tarea educativa en el aula. En el tercer apartado se desarrolla el significado, las características y las fases de las adaptaciones curriculares. Finalmente, se apuntan las características de un modelo de intervención que facilita la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales.

1. Le educación en la diversidad

1.1 La respuesta a la diversidad en el currículo escolar

Tradicionalmente, la escuela se ha centrado en la satisfacción de las necesidades educativas comunes, expresadas a través de objetivos diseñados en función del engañoso e inexistente «alumno medio», y no se ha preocupado de las necesidades individuales. Desde esta perspectiva aquellos alumnos que no logran alcanzar los objetivos establecidos son segregados de muy distintas formas: creando grupos dentro del aula para los más lentos o rezagados; clases especiales para atender a los alumnos con dificultades de aprendizaje o de conducta; o derivando a los alumnos a escuelas especiales. En este tipo de medidas subyace la idea de que los problemas de aprendizaje tienen su origen en variables o factores individuales, motivo por el cual se toman medidas centradas en los alumnos en lugar de revisar y modificar aquellos aspectos de la práctica educativa que pueden generar o acentuar sus dificultades. Esta concepción, en el ámbito curricular, ha dado lugar a propuestas rígidas y homogeneizadoras, en las que la administración educativa establece al mínimo detalle las decisiones relativas al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, sin tener en cuenta que los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen lugar en contextos muy distintos, lo que genera un

elevado número de dificultades de aprendizaje, repeticiones, absentismo y fracaso escolar.

Actualmente existe una tendencia cada vez mayor hacia currículos abiertos y flexibles que permiten dar respuesta al doble reto de la comprensividad y la diversidad. En estas propuestas, generalmente, la administración educativa establece unos aprendizajes mínimos, para asegurar que todos los alumnos adquieran ciertos elementos básicos de la cultura, y los centros, a partir de estos mínimos, construyen su propuesta curricular adecuando, desarrollando y enriqueciendo el currículo oficial en función de las características de su alumnado y del contexto sociocultural de referencia.

Obviamente, un currículo abierto y flexible es una condición fundamental para dar respuesta a la diversidad, ya que permite tomar decisiones razonadas y ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales, pero no es una condición suficiente. La respuesta a la diversidad implica además un currículo amplio y equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla. Los currículos tradicionales se han centrado en el desarrollo de capacidades de tipo cognoscitivo y contenidos de tipo conceptual, en detrimento de otro tipo de capacidades y de contenidos que también son esenciales para el desarrollo integral y la inserción en la sociedad. Este enfoque dio lugar al desarrollo de currículos paralelos para los alumnos de educación especial que incluían objetivos, áreas, y contenidos distintos del currículo común, con un enfoque más rehabilitador que propiamente educativo.

El concepto de necesidades educativas especiales implica que los grandes fines de la educación han de ser los mismos para todos los alumnos para asegurar la igualdad de oportunidades y la futura inserción en la sociedad. Por tanto, si en el currículo se expresan aquellos aprendizajes considerados esenciales para ser miembro activo en la sociedad, éste ha de ser el referente de la educación de todos y cada uno de los alumnos, haciendo las adaptaciones que sean precisas y proporcionándoles las ayudas y recursos que les faciliten avanzar en el logro de los aprendizajes en él establecidos.

1.2 La respuesta a la diversidad en el contexto del centro educativo

Mejorar la calidad de la enseñanza y asegurar la igualdad de oportunidades exige que cada escuela reflexione y planifique de forma conjunta la acción educativa más acorde a su propio contexto. Esto implica que las decisiones, tanto curriculares como de definición y funcionamiento del centro deben tomarse por parte de aquellos que van a llevarlas a la práctica en función de su realidad, adecuando a sus características concretas las propuestas que establezca la administración educativa.

La respuesta a la diversidad, como todo proceso de innovación educativa, afecta a la globalidad del centro e implica cuestionar la práctica educa-

tiva tradicional e introducir cambios sustanciales en la misma. Estos cambios pueden producir ciertos temores e inseguridad en los profesores que pueden evitarse, en gran medida, si se toman decisiones compartidas. La experiencia demuestra que la respuesta a la diversidad y la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales ha de ser un proyecto de escuela y no de profesores aislados, ya que uno de los factores de éxito de la integración es que ésta sea debatida ampliamente y asumida por toda la comunidad educativa.

Es un hecho bastante demostrado, por otro lado, que las escuelas que mejor responden a la diversidad del alumnado no sólo favorecen el adecuado desarrollo de éstos, sino que también son las que más crecen como institución. Por ello, cuando los centros se enfrentan a la tarea de elaborar sus proyectos educativos y curriculares, la respuesta a la diversidad ha de ser un eje central en la toma de decisiones de los distintos componentes que incluyen ambos procesos. Son varias las razones que justifican esta necesidad: facilitar un mayor grado de integración y participación de los alumnos en la dinámica escolar; prevenir la aparición o intensificación de dificultades de aprendizaje derivadas de planteamientos rígidos o excesivamente homogeneizadores; favorecer que los ajustes educativos que puedan requerir determinados alumnos de forma individual sean lo menos numerosos y significativos posibles.

Las decisiones que se toman en el ámbito del centro son aún muy generales y están dirigidas a dar un primer nivel de respuesta a la totalidad del alumnado. Sin embargo, son imprescindibles para crear las condiciones necesarias que favorezcan una educación personalizada en el aula. La planificación de la acción educativa a seguir en el centro ha de tener en cuenta las necesidades de todos los alumnos, incluyendo las de aquellos que pertenecen a otras culturas, provienen de ambientes sociales deprivados o tienen algún tipo de discapacidad. Los elementos que deben revisarse por su especial importancia para dar respuesta a la diversidad en el ámbito de la escuela se comentan a continuación.

En primer lugar, es importante llevar a cabo una reflexión y debate acerca de la visión que se tiene en la escuela del desarrollo, el aprendizaje y la diversidad. La definición de un marco conceptual compartido, a partir de la reflexión sobre la práctica, es un paso fundamental porque condiciona la toma de decisiones organizativas y curriculares: agrupamiento de alumnos, opciones metodológicas, evaluación, etc. Las decisiones serán muy distintas si se concibe el desarrollo y el aprendizaje desde una concepción interactiva o desde un enfoque determinista. También serán distintas las opciones cuando se perciben las diferencias como una oportunidad para el enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional, que cuando se consideran como un problema u obstáculo en el proceso educativo. En esta reflexión es sumamente importante revisar los procesos y medidas que pueden favorecer cualquier tipo de exclusión de los alumnos, de forma que se busquen estrategias para evitarla.

En segundo lugar, hay que asegurar que el currículo de la escuela sea lo más amplio, equilibrado y diversificado posible. Los equipos docentes han de realizar un profundo análisis del currículo oficial para analizar en qué medida contempla las necesidades del alumnado y tomar las decisiones oportunas. ¿Las capacidades y contenidos establecidos en el currículo recogen suficientemente las necesidades del alumnado? ¿Qué capacidades y contenidos habría que matizar, desarrollar, ampliar o introducir? ¿Qué criterios metodológicos hay que contemplar para atender la diversidad? ¿Cómo organizar los grupos para lograr la plena participación de todos los alumnos? ¿Cómo se va a evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué ayudas y recursos son necesarios para facilitar el aprendizaje de todos los alumnos?

Una escuela para la diversidad implica aprovechar al máximo los recursos materiales y humanos disponibles, y una adecuada organización de los mismos. Hay que llegar a acuerdos sobre los criterios que han de orientar la selección, adquisición y elaboración de materiales que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos de la escuela. En algunos casos puede ser necesario adquirir materiales, mobiliario y equipamientos específicos, y establecer criterios de adaptación de materiales de uso común para atender las necesidades de determinados alumnos.

En relación con los recursos humanos es de vital importancia revisar las relaciones y capacidad de trabajo conjunto del profesorado, el nivel de participación de los padres, la relación con la comunidad y con los profesionales que realizan funciones de apoyo y asesoramiento. En relación a estos últimos es importante tomar decisiones compartidas respecto a los siguientes aspectos: definir las funciones y responsabilidades de los diferentes profesionales; consensuar el modelo de intervención; establecer los criterios generales para decidir qué alumnos han de recibir apoyo y de qué tipo; establecer las coordinaciones fundamentales, especificando su contenido y temporalización; y definir los horarios teniendo en cuenta los momentos de apoyo que precisan los alumnos.

Un cuarto aspecto a contemplar está relacionado con la identificación de las dificultades de aprendizaje, la valoración de las necesidades educativas especiales y las adaptaciones curriculares individualizadas. Estos procesos se concretarán de forma distinta en cada centro en función de la experiencia del profesorado, la trayectoria del trabajo conjunto, los recursos de apoyo disponibles, la concepción y grado de formación en relación con las dificultades de aprendizaje, etc. No obstante, algunos acuerdos importantes en este tema pueden ser los siguientes: definir criterios para determinar en qué casos se puede hablar de un problema que requiere un proceso de evaluación especializada o una intervención muy específica; establecer procedimientos e instrumentos para la identificación precoz de las dificultades de aprendizaje y la valoración de las necesidades educativas especiales; definir las funciones y significado de las adaptaciones curriculares; establecer las fases y

componentes que va a contemplar este proceso; determinar quiénes van a intervenir en su elaboración, cómo se va a realizar el seguimiento y cuál va a ser el formato para registrarlas. Es preciso tener en cuenta que las decisiones que se adopten estarán condicionadas por las orientaciones y prescripciones que establezcan las administraciones educativas en cada país.

Finalmente, es importante crear un buen clima en el centro que favorezca el desarrollo institucional. Hay que revisar cuáles son las actitudes hacia las diferencias, el tipo y calidad de relaciones entre los diferentes actores, el liderazgo del director, los espacios que se dedican a la participación y reflexión conjunta, etc. El trabajo en colaboración entre los distintos implicados en el proceso educativo es un factor esencial para dar respuesta a la diversidad. Es importante asimismo crear un ambiente físico agradable y acogedor que favorezca el aprendizaje, las relaciones interpersonales y la autonomía y movilidad de todos los alumnos.

2. La respuesta a la diversidad en el contexto del aula

Las decisiones adoptadas en el proyecto del centro para dar respuesta a la diversidad se materializan en el aula, ya que en ella tienen lugar principalmente los procesos de enseñanza-aprendizaje, y es el contexto que tiene una influencia más intensa y directa en el desarrollo de los alumnos. La programación anual y el conjunto de unidades didácticas que la concretan constituyen el nivel de planificación curricular que orienta y guía los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las aulas. Esta planificación ha de conseguir el difícil equilibrio entre dar respuesta al grupo como tal y a cada alumno dentro del mismo. Esto implica conocer tanto las características y necesidades educativas generales del grupo (niveles de competencia curricular, intereses, tipo de relaciones que se establecen, etc.), como las características y necesidades más específicas que puedan presentar determinados alumnos.

Dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales. La cuestión central es cómo organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, es decir, cómo lograr el mayor grado de interacción y participación de todos los alumnos, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno. Cuanto más flexible sea esta organización, más fácil será, por otro lado, la incorporación de los profesores de apoyo a la dinámica del aula para facilitar el proceso de aprendizaje de todos los alumnos.

Supera las posibilidades de este capítulo expresar los diferentes aspectos a considerar para dar respuesta a la diversidad, dada la extrema complejidad que caracteriza los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en

el aula. Por ello se van a señalar algunos elementos que pueden ser más relevantes para lograr el propósito señalado.

2.1 La competencia de los profesores

Los profesores han de conocer bien las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, los factores que facilitan el mismo y sus necesidades educativas más específicas. Sólo a través de este conocimiento se podrán ajustar las ayudas pedagógicas al proceso de construcción personal de cada alumno. Conocer bien a los alumnos implica una intensa interacción y comunicación con ellos, una observación constante de sus procesos de aprendizaje y una revisión de la respuesta educativa que se les ofrece. Este conocimiento es un proceso continuo que no se agota en el momento inicial de elaborar la programación anual. Cada vez que se inicia un nuevo proceso de aprendizaje, a través de las diferentes unidades didácticas, es fundamental explorar los conocimientos, ideas y experiencias previas de los alumnos acerca de los nuevos contenidos, y durante el proceso mismo observar cómo progresan para proporcionarles las ayudas necesarias.

La labor de un profesor competente es ayudar a todos los alumnos a construir aprendizajes significativos. La forma en que se plantean las situaciones de enseñanza-aprendizaje es determinante para conseguir o no un aprendizaje significativo. La construcción de aprendizajes significativos implica que todos y cada uno de los alumnos tengan una predisposición favorable para aprender, atribuyan un sentido personal a las experiencias de aprendizaje, y establezcan relaciones sustantivas entre los nuevos aprendizajes y lo que ya saben. Atribuir un significado personal al aprendizaje implica que comprendan no sólo lo que tienen que hacer, sino también el por qué y para qué. De esta manera será mucho más fácil que tengan una participación activa en dicho proceso. Existen diferentes medios para lograrlo: explicaciones a todo el grupo, demostraciones, conversaciones con los alumnos en pequeño grupo e individualmente, etc. Otro factor esencial es que todos los alumnos sientan que pueden tener éxito en su aprendizaje, especialmente cuando tienen dificultades o una historia de fracaso, para lo cual hay que plantear actividades que puedan resolver con las ayudas necesarias y reforzar el esfuerzo y no sólo los resultados.

2.2 La organización de la enseñanza

El diseño de las situaciones de aprendizaje de forma que todos los alumnos participen y progresen en función de sus posibilidades es una tarea difícil. Se trata de que aquellos que tienen objetivos o contenidos distintos a los del grupo de referencia no trabajen en paralelo, sino que participen lo máximo

posible en las actividades del aula. Existen diversos medios para lograr este propósito:

- Utilizar variedad de estrategias metodológicas, en el marco de unos principios pedagógicos esenciales, que permitan ajustar la ayuda pedagógica a las diferentes necesidades, estilos de aprendizaje y proceso de construcción de cada alumno. La concepción constructivista no prescribe métodos, sino una serie de principios que orientan y dan sentido a las distintas estrategias que se utilicen. Conviene recordar que los niños con necesidades educativas especiales no aprenden de forma muy diferente aunque requieran, en muchos casos, más ayudas o ayudas distintas al resto de sus compañeros.
- Utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo. Es ya un hecho bastante demostrado que los niños no aprenden sólo del profesor sino también de sus iguales. Las estrategias de aprendizaje cooperativo tienen efectos positivos en el rendimiento académico, la autoestima, las relaciones sociales y el desarrollo personal. La utilización de este tipo de técnicas supone una gran ayuda para el profesor, porque facilitan el trabajo autónomo de los alumnos y el docente puede dedicar más atención a aquellos que más lo necesitan.
- Ofrecer variedad de experiencias y actividades que permitan trabajar determinados contenidos con diferentes grados de complejidad e incluso contenidos distintos. Diseñar actividades que tengan diferentes grados de dificultad y permitan diferentes posibilidades de ejecución y expresión; plantear varias actividades para trabajar un mismo contenido; presentar una misma actividad para trabajar contenidos de diferente grado de dificultad; utilizar metodologías que incluyan actividades de distinto tipo como puede ser el trabajo a través de proyectos, los talleres, etc.
- Abrir la posibilidad de que los alumnos elijan entre distintas actividades y decidan la forma de realizarlas. Para lograr una mayor autonomía es preciso dar oportunidades para que los alumnos tomen decisiones sobre la planificación de su trabajo y se responsabilicen del aprendizaje. La elección de actividades permite adaptarse a las diferencias individuales y que los alumnos se conozcan a sí mismos como aprendices.
- Dar oportunidades para que los alumnos practiquen y apliquen de forma autónoma lo aprendido. Saber cuándo los alumnos han alcanzado el suficiente nivel de aprendizaje que les permita trabajar con menos supervisión y ayuda. Determinados alumnos van a requerir mayor ayuda y estrategias específicas para generalizar los aprendizajes y aplicarlos de forma autónoma.
- Utilizar una amplia gama de materiales didácticos que ofrezcan diferentes actividades, que traten determinados temas o contenidos con

distinto nivel de complejidad y permitan diferentes formas de utilización. Es importante tener en cuenta el material específico o adaptado que puedan precisar ciertos alumnos con necesidades educativas especiales.

- Combinar distintos tipos de agrupamientos, tanto en lo que se refiere al tamaño como a los criterios de homogeneidad o heterogeneidad, que permitan proporcionar respuestas diferenciadas en función de los objetivos que se persigan, la naturaleza de los contenidos a trabajar y las características e intereses de los alumnos. Es importante asegurar que aquellos que tienen mayores dificultades se integren en los grupos que mejor respondan a sus necesidades.
- Utilizar diferentes procedimientos de evaluación que se adapten a distintos estilos, capacidades y posibilidades de expresión de los alumnos. La evaluación a través de las actividades de enseñanza-aprendizaje y las producciones de los alumnos es un medio sumamente útil para que los docentes puedan ajustar la ayuda pedagógica al proceso de construcción de cada uno. Es importante que los alumnos conozcan los criterios a través de los cuales se van a evaluar sus producciones para que puedan ir las regulando, y dialogar con ellos acerca de sus potencialidades y dificultades así como sobre las estrategias que les dan mejor resultado para aprender. De esta forma se conocen mejor como aprendices y se responsabilizan de su aprendizaje.
- Organizar el espacio del aula de forma que resulte grato, se favorezca la autonomía y movilidad de los alumnos y se pueda adaptar a los distintos tipos de actividades y agrupamientos. Los alumnos con mayores dificultades habrán de ubicarse en aquellos lugares en los que tenga un mayor acceso a la información y puedan comunicarse y relacionarse mejor con sus compañeros y el docente. Si en el aula hay niños con problemas sensoriales o motores, es necesario crear condiciones adecuadas de luminosidad, accesibilidad y sonorización.
- Organizar el horario del aula teniendo en cuenta el tipo de metodología y actividades a realizar, así como las necesidades de apoyo que puedan precisar determinados alumnos. Es importante establecer ciertos momentos en los que se realicen actividades individuales que pueden ser de refuerzo o profundización.
- Crear un clima de respeto y valoración entre los alumnos: establecer canales de comunicación; plantear actividades que propicien la cohesión del grupo y la regulación de la vida del aula como pueden ser las asambleas o los debates; emitir mensajes que no sean descalificadores o impliquen situaciones comparativas entre los alumnos.

3. Las adaptaciones curriculares individuales

3.1 El concepto de adaptación curricular

A pesar de que se tenga en cuenta la diversidad en los procesos de planificación del centro y del aula, puede ocurrir que ciertas necesidades de los alumnos no puedan contemplarse en estos niveles de planificación, siendo necesario adaptar el currículo de forma individual. Desde un currículo comprensivo y abierto, el último nivel de ajuste de la oferta educativa común lo constituyen las adaptaciones curriculares individualizadas. Éstas son una vía más de respuesta a la diversidad, por lo que habrá que realizarlas cuando la programación del aula diversificada no sea suficiente para dar respuesta a determinadas necesidades de un alumno.

En un sentido amplio, cualquier alumno o alumna puede requerir en un momento determinado una serie de ajustes individuales del currículo común, ya que esto forma parte de la lógica de ajuste de la ayuda pedagógica al proceso de construcción de cada alumno. Sin embargo, conviene reservar el concepto de adaptaciones curriculares individualizadas para aquellos casos en los que las necesidades educativas de los alumnos requieren actuaciones, recursos o medidas de carácter especial o extraordinario durante toda su escolarización, o en algún momento de la misma.

En sentido restringido, las adaptaciones curriculares individualizadas se pueden entender como un proceso de toma de decisiones compartido tendente a ajustar y complementar el currículo común para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos y lograr su máximo desarrollo personal y social. Se trata de construir un currículo a la medida del alumno, tomando decisiones respecto a qué tiene que aprender y con qué secuencia, cómo hay que enseñarle, cuáles van a ser los criterios para evaluar sus avances y cómo hay que evaluarle. El hecho de que sea una planificación individual no significa que sea un currículo paralelo o aislado del que siguen sus compañeros, ya que se realiza en estrecha relación con la planificación de su grupo y del centro en el que está escolarizado. Se trata de valorar la propuesta curricular del aula en interacción con las necesidades especiales de alumno. Esta valoración se traducirá en que podrá compartir determinados aprendizajes con su grupo de referencia, habrá que introducir otros, dar prioridad a algunos de ellos, renunciar de manera temporal o permanente a ciertos aprendizajes, trabajar con algunas estrategias distintas, adaptar material de uso común o modificar los criterios de agrupamiento de alumnos.

Existen varias preguntas muy frecuentes en relación con este tema: ¿Qué alumnos requieren adaptaciones curriculares individualizadas? ¿Cuáles son las adaptaciones para las diferentes problemáticas? ¿Cuándo es preciso realizar una adaptación curricular individualizada? ¿Qué función cumplen las adaptaciones curriculares?

La respuesta a las dos primeras cuestiones es que no se puede establecer por adelantado quiénes son los alumnos y cuáles son las adaptaciones necesarias para ellos. Desde la concepción de las adaptaciones curriculares que en este capítulo se defiende, no existen categorías de alumnos previamente establecidas para los que es preciso elaborarlas. Lo que existen son condiciones del desarrollo y del aprendizaje de los alumnos que, junto con las condiciones de la enseñanza que se les ofrece, hacen necesario realizar modificaciones en el currículo o proporcionar medios de acceso al mismo.

Las adaptaciones curriculares constituyen un proceso particular de toma de decisiones para cada niño en el contexto concreto en el que se desarrolla y aprende. No hay, por tanto, adaptaciones previamente concebidas para las distintas necesidades o problemáticas, a modo de recetas. Obviamente existen algunas condiciones del desarrollo de los alumnos con algún tipo de discapacidad que tienen repercusiones en su proceso de aprendizaje y que van a requerir cierto tipo de adaptaciones. Sin embargo, no se pueden establecer a priori qué modificaciones hay que realizar en las diferentes áreas curriculares o en las estrategias metodológicas porque los alumnos y los contextos educativos son diferentes.

Conviene recordar, finalmente, que las adaptaciones curriculares no se restringen sólo a los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad, sino que pueden requerirlas otros muchos que, por sus condiciones de desarrollo personal y por su experiencia educativa, presentan dificultades de aprendizaje o desfases en relación con el currículo que le corresponde por edad. Es más, muchos alumnos con discapacidad pueden seguir el currículo común simplemente con una serie de ayudas técnicas o materiales.

La consideración de las adaptaciones curriculares como una medida extraordinaria implica que ha de ser justificada. Esto supone que debe decidirse tras un proceso de evaluación psicopedagógica o interdisciplinar del alumno en interacción con el contexto que fundamente la necesidad de llevarlas a cabo. Cuando un alumno empieza a presentar dificultades de aprendizaje es importante no derivarlo automáticamente a un proceso de evaluación psicopedagógica y de adaptación curricular. Es preciso, por el contrario, poner en marcha un conjunto de medidas pedagógicas que puedan compensar dichas dificultades. Si estas medidas no dan resultado y el alumno sigue presentando dificultades importantes, es el momento de plantearse la necesidad de que intervengan otros profesionales que puedan realizar una evaluación psicopedagógica que oriente el tipo de adaptaciones a realizar.

A partir de estas reflexiones es posible establecer las funciones de las adaptaciones en el proceso educativo de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales:

- Asegurar que el alumno reciba los medios y la respuesta educativa que precisa para progresar en el sistema educativo en igualdad de condiciones. Los alumnos que cuentan con un proceso de adaptación

curricular pueden beneficiarse de ciertas medidas establecidas por la administración educativa, como por ejemplo la posibilidad de que se les elimine prácticamente un área curricular completa, y aún así puedan obtener el título, o la posibilidad de contar con el apoyo de ciertos especialistas.

- Establecer una relación entre las necesidades educativas individuales y la programación común del grupo de referencia del alumno para asegurar su mayor grado posible de participación en las actividades y en la dinámica del aula.
- Coordinar las actuaciones de los diferentes profesionales y servicios que intervienen con el alumno.
- Favorecer la colaboración con la familia.
- Promover al alumno hacia situaciones progresivamente más normalizadoras.

3.2 Características de las adaptaciones curriculares

La elaboración de programaciones individuales no es algo nuevo en la educación, ya que, bajo diferentes denominaciones, ha sido una práctica habitual en el ámbito de la educación especial. Lo novedoso de las adaptaciones curriculares es la concepción y enfoque que subyace a dicho proceso. Por este motivo, puede resultar de gran utilidad caracterizar previamente los programas de desarrollo individual para identificar cuáles son los cambios que las adaptaciones curriculares suponen frente a dichos programas.

Como característica general se puede señalar que los programas de desarrollo individual tienen una concepción más psicológica o evolutiva que curricular. Estos programas parten de una evaluación centrada básicamente en obtener información acerca de las dificultades o alteraciones en las diferentes áreas de desarrollo (cognitivo, social, emocional, motriz, etc.), sin considerar prácticamente la influencia del contexto escolar en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos. Este punto de partida condiciona la propuestas de estos programas que se caracterizan por los siguientes aspectos:

- El punto de referencia para la toma de decisiones es el desarrollo psicológico y no el currículo escolar. Estos programas establecen objetivos de desarrollo y suelen realizarse a partir de currículos paralelos que tienen un enfoque más rehabilitador que educativo.
- Se centran en compensar las dificultades de los alumnos, pero no se preocupan de las modificaciones que han de introducirse en la respuesta educativa para facilitar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.
- Son elaborados por especialistas y no están vinculados con las programaciones del grupo clase.

Las adaptaciones curriculares, por el contrario, tienen una concepción más educativa que rehabilitadora. Esto no significa que para determinados alumnos no sea necesario tomar decisiones dirigidas a compensar o reducir las dificultades derivadas de su propia discapacidad, pero éstas se enmarcan en una perspectiva educativa-curricular. Las características que definen a las adaptaciones curriculares son las siguientes:

1. Son un nivel más de la planificación curricular, y por tanto tienen los mismos componentes que cualquier programación (objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, etc.). Sin embargo, tienen algunas peculiaridades que las diferencian de otras programaciones:
 - a) Mayor importancia de la evaluación inicial para la toma de decisiones. Como ya se ha señalado, las adaptaciones curriculares se deciden tras una evaluación psicopedagógica.
 - b) No es preciso explicitar todos los elementos con la misma exhaustividad, sino sólo aquellos en los que es necesario plantear actuaciones no habituales y especialmente importantes para el proceso de desarrollo y aprendizaje del alumno. En ocasiones será necesario centrarse principalmente en estrategias metodológicas o medios de acceso; en otras, en objetivos y contenidos de diversas áreas o de un área concreta.
 - c) Son elaboradas conjuntamente entre el profesor y los especialistas que realizan funciones de apoyo y asesoramiento.

2. Han de reflejarse por escrito como cualquier programación, de forma que se pueda sistematizar y sintetizar todo el proceso, y como única vía de revisar la adecuación de las decisiones adoptadas. En el documento queda reflejada una visión particular del alumno estrechamente relacionada con la programación de su grupo, de forma que es fácil identificar los aspectos que comparte con sus compañeros, los que comparte parcialmente y los que son específicos para él. El formato del documento ha de adecuarse al estilo de los profesores de cada centro, de forma que sea útil, ágil y comprensible para todos los implicados. No obstante, sea cual sea el formato, es importante que éste contemple los componentes básicos del proceso:
 - a) información relevante del proceso de evaluación;
 - b) definición de las necesidades educativas especiales;
 - c) propuesta curricular que especifique las decisiones relativas al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar en las áreas que precise;
 - d) provisión de recursos materiales, ayudas personales y modalidad de apoyo;
 - e) colaboración con la familia;
 - f) seguimiento de las decisiones adoptadas.

3. Deben considerarse no sólo como un producto o un fin en sí mismas, sino sobre todo como un proceso que sirve para reflexionar conjuntamente y unificar criterios respecto a la respuesta educativa de un alumno. No se trata de una actuación puntual, ya que profundizar en la respuesta educativa que precisa un alumno sirve para enriquecer la toma de decisiones de carácter más general. La experiencia demuestra que muchas decisiones que se toman para un alumno pasan a formar parte de la respuesta educativa del aula o del centro, beneficiándose de ella todos los alumnos.
4. Han de entenderse como un proceso dinámico y flexible. Aunque este proceso tiene unas fases claras —evaluación inicial, especificación de las necesidades especiales, propuesta curricular adaptada y provisión de recursos y ayudas— no debe tomarse de forma lineal y rígida. Las adaptaciones pueden decidirse a medida que se van evaluando determinados aspectos, sin haber evaluado todos y cada uno de los que se incluyen en la evaluación inicial.
5. Las decisiones que se tomen han de ser funcionales y realistas. No hay que considerarlas un trámite formal y burocrático sino, sobre todo, un instrumento que oriente la acción educativa a seguir con un alumno.

3.3 El continuo de la adaptación del currículo

Existen diferentes posibilidades para clasificar las distintas formas que puede adoptar la adaptación del currículo. En este capítulo se ha optado por diferenciar las adaptaciones en función de los elementos que son objeto de ajustes o modificaciones, es decir, medios de acceso al currículo y adaptaciones en los diferentes componentes del currículo. A su vez, las adaptaciones pueden clasificarse por su mayor o menor grado de significatividad, que está relacionado con el grado de distancia que representan respecto a las actuaciones ordinarias que se siguen con el resto de los alumnos. Cuanto más alejen al alumno de los planteamientos educativos ordinarios, más significativa será la adaptación.

3.3.1 Medios de acceso al currículo

Algunas necesidades educativas especiales sólo requieren para ser atendidas una serie de medios, recursos o ayudas técnicas que van a permitir que el alumno pueda seguir en gran medida el currículo común, y van a facilitar su autonomía y su proceso de aprendizaje. Los medios de acceso al currículo van a favorecer el desarrollo y aprendizaje de determinadas capacidades y contenidos que de otra forma presentarían serias dificultades para el alumno.

Condiciones físico-ambientales.—Eliminación de barreras arquitectónicas; insonorización de las aulas; ubicación del alumno en lugares donde tenga pleno acceso a la información y pueda interactuar con sus compañeros; distribución del espacio, condiciones adecuadas de luminosidad, etc.

Materiales, equipamiento y ayudas técnicas.—Compensan las dificultades derivadas de la discapacidad de los alumnos y les permitan participar en las actividades de enseñanza-aprendizaje con un mayor grado de autonomía: máquina Perkins; materiales técnicos de audición como prótesis o equipos de frecuencia modulada; tableros de sistemas de comunicación; emuladores de teclado; sintetizadores de voz, etc. En otros casos será necesario realizar modificaciones en los materiales de uso común: incorporar imanes en puzzles; aumentar el tamaño o grosor de las letras de un texto; simplificar la estructura gramatical de un texto para hacerlo más asequible; sustituir algunos términos por otros más comprensibles para el alumno, etc.

Códigos de comunicación.—Hay alumnos cuyas dificultades de comunicación limitan su acceso al currículo y necesitan aprender un código aumentativo, complementario o alternativo al lenguaje oral o escrito. La comunicación en sus distintas modalidades está presente en cualquier actividad escolar, ya que los procesos de enseñanza-aprendizaje son básicamente procesos de relación y comunicación. Por ello es fundamental prestar especial atención a las dificultades que puede entrañar este proceso y a las ayudas que es preciso proporcionar a los alumnos para compensarlas. Muchos alumnos con problemas motores, sensoriales o alteraciones graves del desarrollo necesitan aprender un código de comunicación alternativo, aumentativo o complementario al lenguaje oral o escrito: lengua de signos; palabra complementada; bimodal; Bliss; Sistema pictográfico de comunicación; Braille; Programa de comunicación total, etc.². El aprendizaje de estos códigos va a permitir que cuenten con un vehículo lingüístico que les permita representar la realidad, comunicarse y expresarse, facilitando su acceso al currículo y su participación en las actividades de enseñanza-aprendizaje con un mayor grado de autonomía.

Dentro de los medios de acceso, la adaptación más compleja es el aprendizaje de un código de comunicación. Aunque conceptualmente es un medio de acceso, es preciso realizar modificaciones en el currículo que permitan el aprendizaje de dicho código. Es necesario introducir objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estrategias instructivas y materiales específicos referidos a dicho código, lo que puede conducir, al menos durante un tiempo, a eliminar de forma temporal o permanente otro tipo de contenidos menos prioritarios para el alumno. Los medios de acceso tienen un carácter permanente porque son imprescindibles para que el proceso de enseñanza-aprendizaje y de socialización, especialmente de los alumnos con discapacidades sensoriales o motoras, se produzca en las mejores condiciones posibles.

3.3.2 Adaptaciones en los componentes del currículo

Son las modificaciones o ajustes que se realizan en relación al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, es decir, en relación con los objetivos, los contenidos y su secuenciación, la metodología y los criterios y procedimientos de evaluación. En función de los componentes que se modifiquen se puede hablar de adaptaciones curriculares más o menos significativas.

Las adaptaciones no significativas son las modificaciones que se realizan en los elementos no prescriptivos del currículo oficial. Aunque éstos varían según los países, suelen hacer referencia al cómo enseñar y evaluar: diseñar actividades complementarias, aprender un contenido a través de una estrategia metodológica diferente, evaluar al alumno a través de un procedimiento distinto. No obstante, también hay adaptaciones que afectan a los elementos prescriptivos del currículo que pueden considerarse no significativas: introducir, matizar o ampliar algunos contenidos, dedicar mayor tiempo al aprendizaje de ciertos contenidos, eliminar algunos no esenciales dentro del área, etc. Este tipo de adaptaciones son frecuentes para la mayoría de los alumnos de un aula y deberían formar parte de la práctica habitual de los docentes en el contexto de la respuesta a la diversidad.

Las adaptaciones significativas, por el contrario, son aquellas que afectan a los elementos prescriptivos del currículo oficial y, en consecuencia, pueden tener efectos en la titulación del alumno. En realidad es más preciso hablar de un currículo significativamente adaptado cuando es necesario realizar varias de las siguientes adaptaciones:

1. Dar prioridad a algunas de las capacidades contempladas en los objetivos generales y, en consecuencia, a determinados contenidos y criterios de evaluación. Este tipo de adaptación puede implicar en algunos casos renunciar temporal o definitivamente a otros aprendizajes menos relevantes para el alumno.
2. Introducir o ampliar determinados aspectos contemplados en objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Algunos alumnos tienen que aprender ciertos aspectos que no están contemplados en el currículo común, o que forman parte de la propuesta curricular del ciclo o etapa educativa anterior y, por tanto, se tienen que introducir de forma individual. Por ejemplo, el aprendizaje de un código de comunicación distinto del lenguaje oral que no está presente en el currículo común o la resolución de problemas aplicando las operaciones básicas (propio de la etapa de educación primaria) para un alumno que está escolarizado en la etapa de educación secundaria.
3. Eliminar objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial llegando, en algunos casos, a eliminar prácticamente un área o áreas curriculares enteras. En toda área curricular existen contenidos esenciales o nucleares y contenidos que se podrían deno-

minar de detalle o profundización. Cuando la eliminación afecta a los primeros habrá de considerarse una adaptación significativa. La eliminación, en algunos casos, es el resultado de tener que introducir otros contenidos, o de dar prioridad durante un largo período escolar a determinados aprendizajes. En otros casos, sin embargo, se tienen que eliminar determinados aprendizajes porque existe una gran distancia entre éstos y el nivel de competencia del alumno.

3.4 Fases del proceso de adaptación curricular

El proceso de ajuste de la oferta educativa para dar respuesta a las necesidades especiales de un alumno sigue la misma lógica de la planificación de la acción educativa con todos los alumnos del aula o centro, aunque con determinados matices. Se pueden considerar cuatro etapas fundamentales en el proceso de adaptación curricular: evaluación inicial psicopedagógica, identificación de las necesidades educativas especiales, respuesta educativa y seguimiento (véase Cuadro 1).

3.4.1 Realización de una evaluación del alumno en interacción con el contexto escolar

Establecer las necesidades especiales y las correspondientes adaptaciones implica realizar un juicio de valor que ha de sustentarse en una evaluación psicopedagógica amplia del alumno en interacción con el contexto escolar en el que se desarrolla y aprende. La evaluación ha de recoger información relevante para tomar decisiones ajustadas y fundamentadas respecto a la propuesta curricular más adecuada para el alumno, los recursos materiales y ayudas personales que hay que proporcionarle, y las modificaciones que hay que realizar en el contexto educativo. Lo importante es identificar a través de la evaluación las necesidades del alumno en relación al currículo escolar y los apoyos (tipo y grado de ayuda) que necesita para progresar en la escuela y ser competente en la vida social.

La evaluación psicopedagógica ha de ser realizada por profesionales especializados que pueden variar según los países (equipos psicopedagógicos o interdisciplinarios, orientadores, etc.) en colaboración con el profesorado que atiende al alumno. Las dimensiones que han de tenerse en cuenta en esta evaluación, desarrolladas en el capítulo anterior, son el nivel de competencia curricular, el nivel general de desarrollo, los factores del propio alumno que facilitan su aprendizaje, la evaluación del contexto educativo, especialmente del aula, y la evaluación del contexto sociofamiliar.

Cuadro 1. Etapas en el proceso de adaptación curricular

Evaluación psicopedagógica	Necesidades educativas especiales	Respuesta educativa	Seguimiento
<p>Evaluación del alumno en interacción con el contexto en el que se desarrolla y aprende para identificar sus necesidades educativas y fundamentar la respuesta educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel de desarrollo y de competencia curricular del alumno. • Factores que facilitan su aprendizaje. • Contexto y respuesta educativa del aula y centro. • Contexto sociofamiliar. 	<p>Establecer las necesidades educativas individuales que se consideran especiales porque requieren para ser atendidas recursos y medidas de carácter extraordinario de forma temporal o permanente.</p>	<p>Decisiones sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propuesta curricular. • Modificaciones en el contexto educativo. • Provisión de ayudas personales, materiales y modalidad de apoyo. • Colaboración con la familia. 	<p>Registro de los avances y revisión de las medidas adoptadas para introducir los ajustes necesarios.</p>

3.4.2 Determinación de las necesidades educativas especiales

Una vez terminada la evaluación hay que realizar el análisis y la síntesis de la información obtenida para determinar cuáles son las necesidades educativas específicas del alumno. La formulación de estas necesidades constituye el nexo de unión entre el proceso de evaluación y la respuesta educativa. En ocasiones, los profesionales tienen dificultades para formularlas porque suelen solaparse con las adaptaciones mismas. Es normal que esto ocurra, si se recuerda que las necesidades especiales se definen como los recursos y ayudas pedagógicas que hay que proporcionar al alumno para compensar sus dificultades de aprendizaje y ayudarlo a progresar en relación con las capacidades expresadas en el currículo escolar.

La formulación de las necesidades educativas especiales ha de ser muy genérica para que no se asimilen con las adaptaciones mismas. Además, no han de ser muy numerosas, ya que su finalidad es identificar, a grandes ras-

gos, aquellas necesidades educativas que requieren una atención prioritaria por su repercusión en el desarrollo y proceso de aprendizaje del alumno, y que implican además medidas de carácter extraordinario de forma temporal o permanente. Algunas necesidades especiales se podrán atender sólo a través de medios de acceso al currículo; otras modificando el contexto; otras a través de adaptaciones significativas; y otras, por último, por medio de adaptaciones en todos los aspectos señalados. También ocurre que una misma adaptación puede dar respuesta a más de una necesidad educativa.

Conviene presentar un ejemplo para clarificar este punto. Para un alumno en un momento determinado, una necesidad educativa especial puede ser la de «aumentar sus posibilidades de comunicación a través de diversos medios de expresión». Para dar respuesta a esta necesidad se pueden plantear las siguientes adaptaciones: situar al alumno en un lugar en el que tenga acceso a toda la información; presentar los contenidos y tareas con apoyos visuales; reforzar sus producciones lingüísticas; introducir contenidos referidos a un código de comunicación alternativo o complementario del lenguaje oral; dar prioridad a los contenidos referidos a la comprensión lectora; dar prioridad a los contenidos de expresión corporal y artística.

3.4.3 Concreción de la propuesta curricular para dar respuesta a las necesidades del alumno

Una vez establecidas las necesidades del alumno en relación con el currículo, es preciso determinar qué ajustes hay que realizar en éste para atenderlas, es decir, hay que responder a las preguntas sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. En este momento del proceso es importante considerar los siguientes aspectos:

1. La toma de decisiones es un proceso constante de ida y vuelta entre la situación y las necesidades del alumno, que debe seguir su propio proceso evolutivo, y la oferta educativa del grupo de referencia y del centro en el que está ubicado. Hay que valorar la propuesta curricular del aula en interacción con las necesidades del alumno para identificar cuáles pueden ser resueltas a través de dicha programación, cuáles no o sólo parcialmente, y decidir en consecuencia los ajustes que hay que realizar. El proceso de adaptación puede llevar, en ocasiones, a una propuesta muy diferente del currículo de referencia, pero es importante que éste sea el punto de partida para asegurar un proceso educativo lo más normalizado posible.
2. Intentar realizar adaptaciones lo menos significativas posible. Es conveniente empezar realizando adaptaciones de acceso y en el cómo enseñar y evaluar, antes de hacer adaptaciones en el qué enseñar y evaluar, y dentro de éstas la eliminación debe ser la última de-

cisión a tomar. No siempre hay que seguir este proceso de manera rígida, porque en ocasiones la propia evaluación proporciona datos suficientes para, de entrada, tomar decisiones en el qué enseñar, incluso eliminando algunos objetivos y contenidos que el alumno no podría conseguir a pesar de realizar otro tipo de adaptaciones.

3. Tener en cuenta una variedad de criterios para tomar decisiones ajustadas sobre cuáles son los aprendizajes más relevantes y pertinentes para un alumno en un momento determinado, teniendo siempre como meta ofrecerle una propuesta curricular lo más amplia, equilibrada y enriquecedora posible. Es fundamental no restringir, de entrada, el nivel y tipo de experiencias que se le pueden brindar.

Un criterio fundamental es el nivel de desarrollo del alumno y su nivel de competencias en relación con el currículo. Este criterio determina los restantes ya que, por muy relevantes que sean determinados contenidos para el alumno, si existe una gran distancia entre éstos y sus posibilidades de razonamiento y niveles de competencia actuales habrá que aplazar su aprendizaje o incluso renunciar a ellos. Sin embargo, es importante recordar que la construcción del conocimiento no se da en términos de todo o nada, es decir, se pueden realizar aprendizajes de mayor o menor complejidad respecto a un mismo contenido, lo que implica determinar cuál puede ser el siguiente paso para el alumno en función de su nivel actual de competencias.

Un segundo criterio es contemplar aquellos aprendizajes que compensen las dificultades derivadas de la problemática del alumno y que favorezcan el conocimiento y la aceptación de sí mismo. Este aspecto va a redundar en las capacidades relacionadas con el equilibrio personal, mejorando su autoestima y autoconcepto. Por ejemplo, el aprendizaje de un código de comunicación complementario o aumentativo al lenguaje oral o aquellos otros relacionados con la movilidad y la orientación.

Un tercer criterio hace referencia a la funcionalidad de los aprendizajes, seleccionando aquellos que tengan un mayor nivel de aplicación en la vida social, que favorezcan la autonomía y control sobre el entorno y que tengan un carácter más general y polivalente. Dentro de estos aprendizajes los más relevantes serán los que sirvan, además, para seguir progresando en el conocimiento de las diferentes áreas curriculares y los referidos a aprender a aprender. Por ejemplo, el contenido procedimental referido a «utilización de planos para orientarse y situarse en el espacio» favorece la autonomía y control sobre el entorno y tiene un carácter más general y de mayor aplicación que el contenido de «localización en el mapa de agrupamientos de población y representación de movimientos de población».

Un cuarto criterio es el de seleccionar aprendizajes que favorezcan la interacción e inserción en la sociedad y, de forma especial, aquellos que sirvan de base a la futura formación profesional e inserción laboral en la etapa

de educación secundaria: participación responsable en las tareas de grupo, utilizar los recursos sociocomunitarios, etc. Finalmente, es importante prestar atención a aquellos aprendizajes que motiven al alumno y sean adecuados a sus características personales (edad cronológica, intereses, etc.). La motivación contribuye a superar, en muchos casos, las dificultades de los alumnos para acceder a determinados contenidos.

3.4.4 Provisión de recursos materiales, ayudas personales y modalidad de apoyo

La atención de ciertas necesidades puede requerir la provisión de una serie de servicios educativos de carácter extraordinario (personales, materiales, de accesibilidad, etc.) que se encuentran en unos centros y no en otros. Es importante decidir qué profesionales pueden brindarle apoyo, teniendo en cuenta que algunas de sus necesidades tendrán que ser atendidas por recursos o servicios que están fuera de la escuela.

Otra decisión importante está relacionada con la definición del tipo y modalidad de apoyo que precisa el alumno, que estará condicionada por los recursos humanos con los que cuente la escuela, por su ubicación dentro de la misma (fijos o itinerantes) y por la capacidad de respuesta del docente del aula. En relación con la modalidad de apoyo es necesario establecer en qué áreas hay que brindar apoyo al alumno, quién se lo va a proporcionar, en qué momentos se va a realizar en relación con la actividad general del aula (apoyo previo, durante o posterior a la actividad), si ha de ser individual o en grupo, y los tiempos en los que se va a llevar a cabo. Es fundamental que el apoyo se brinde en lo posible dentro del aula para que el alumno no se desvincule de las experiencias de aprendizaje que tienen lugar en ella, y para que el docente modifique su práctica, favoreciendo así el aprendizaje de todos los alumnos. Si la tendencia general es que el alumno reciba apoyo específico fuera del aula, se estará reproduciendo el enfoque clínico de la educación especial en el contexto de la educación común.

En algunos casos, será necesario establecer el tipo de materiales, mobiliario o equipamiento específico que requiere el alumno para facilitar su proceso de aprendizaje, o los criterios que hay que tener en cuenta para la utilización y adaptación del material de uso común.

3.4.5 Colaboración con la familia

La colaboración de la familia se hace aún más necesaria en el caso de los alumnos que requieren unas ayudas más específicas e intensas para compensar sus dificultades. Es importante informar a los padres sobre las decisiones adoptadas para orientarles sobre el tipo de ayudas que pueden pro-

porcionar a su hijo y promover su participación en relación al aprendizaje de determinados aspectos. La colaboración de la familia es de vital importancia para facilitar la contextualización y generalización de determinados aprendizajes, y conseguir que éstos sean más significativos para el niño al poder relacionar lo que hace en casa y lo que hace en la escuela. En muchos casos, además, se podrán plantear ciertas modificaciones en el medio familiar para promover el adecuado desarrollo del alumno. El Capítulo 17 desarrolla ampliamente este aspecto.

3.4.6 Realización de un seguimiento de las adaptaciones realizadas

Las adaptaciones curriculares, como toda programación, deben quedar abiertas a sucesivas modificaciones en función de los datos que aporte la práctica. El seguimiento implica registrar los avances del alumno y evaluar la calidad de las decisiones adoptadas tanto en lo que se refiere al contenido como al proceso seguido. ¿En qué medida las adaptaciones han facilitado el progreso del alumno en relación con las capacidades establecidas en los objetivos? ¿Hasta qué punto la adaptación del currículo ha facilitado su participación en situaciones y actividades de enseñanza-aprendizaje comunes a todos los alumnos? ¿En qué medida la adaptación ha supuesto un proceso compartido de toma de decisiones? ¿La modalidad de apoyo adoptada ha permitido la máxima participación del alumno en la dinámica del aula?

4. La respuesta a la diversidad: un trabajo en colaboración

La atención a la diversidad, a través de las distintas estrategias de individualización de la enseñanza, y la progresiva integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela común plantean nuevas exigencias y competencias al profesorado. Esta situación exige un trabajo en colaboración entre todos los implicados en el proceso educativo: profesores, padres, alumnos, profesionales de apoyo y recursos de la comunidad. En la mayoría de los países no se concibe la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela común sin una serie de apoyos especializados que puedan, conjuntamente con el profesor del aula, atender las necesidades de todos los alumnos. Los recursos son variados según los países y aún con los mismos nombres realizan funciones distintas e intervienen de forma diferente. Los apoyos más frecuentes son los equipos psicopedagógicos o interdisciplinarios, profesores de apoyo generales o específicos, terapeutas del lenguaje, etc. La forma en que se organizan los apoyos es también variada. Algunos están incorporados de manera permanente en la escuela, otros atienden varias escuelas de manera itinerante y otros, finalmente, actúan desde una perspectiva sectorial.

El problema más importante no es tanto la variedad de figuras que realizan apoyo, la forma en que se organizan o las funciones que se les asignan. Lo fundamental es el modelo que orienta su intervención. Contar con un modelo proporciona un marco de referencia que permite identificar cuándo se está o no ante un problema, interpretar y elaborar posibles soluciones a dichos problemas, ajustar expectativas respecto a lo que puede hacer el asesor o especialista, definir las finalidades y ámbitos de la intervención y clarificar el tipo de relación que se va a establecer. Es fundamental que todos los profesionales que realizan funciones de apoyo especializado y los docentes compartan el mismo modelo de intervención para asegurar la continuidad y coherencia del proceso educativo de los alumnos y el entendimiento entre todos los profesionales. Las funciones y tareas relacionadas con la intervención psicopedagógica o especializada, sea cual sea el carácter de las mismas, se inscriben en una serie de ejes conceptuales básicos que las engloban y dan significado: la naturaleza de sus objetivos, la modalidad de la intervención, el ámbito preferente y el estilo de la intervención.

4.1 Naturaleza de los objetivos de la intervención

En este eje se puede encontrar desde una postura clínica o rehabilitadora a una abiertamente educativa. Situarse en un plano clínico implica prestar mayor atención a las características individuales y evolutivas de los alumnos, y a sus dificultades o discapacidades específicas. Acentuar más bien el polo pedagógico conlleva prestar mayor importancia a aspectos relacionados con los procesos educativos generales, la metodología de la enseñanza, la revisión y adaptación del currículo, la interacción profesor-alumno y la interacción entre los alumnos.

Desde la nueva concepción de la educación especial y de las necesidades educativas especiales, las funciones relacionadas con el asesoramiento y apoyo especializado han de tener una vertiente claramente educativa, ya que un aspecto fundamental del concepto de necesidades educativas especiales es que las dificultades de aprendizaje tienen una naturaleza interactiva; es decir, no dependen sólo de las limitaciones de alumno, sino también de la respuesta educativa que se le brinda. Por otro lado, la educación especial ya no se considera como un sistema paralelo que sólo atiende a los niños con discapacidad, sino como el conjunto de recursos especializados que se pone al servicio de la educación común para proporcionar una educación de mayor calidad para todos.

Los profesionales que realizan funciones de asesoramiento han de contribuir, junto con los docentes, a la mejora de los procesos educativos generales de forma que no sólo se beneficien los alumnos con necesidades educativas especiales, sino todos los alumnos de la escuela. Han de colaborar con las escuelas en la definición y puesta en práctica de una oferta curricu-

lar que proporcione una respuesta educativa adecuada a las distintas necesidades de su alumnado, contribuyendo a la mejora de los procesos educativos y previniendo aquellos aspectos que puedan dificultar que dichos procesos se den en las mejores condiciones posibles. La intervención de estos profesionales ha de ser un recurso para la institución escolar globalmente considerada, teniendo lugar dentro de ella, compartiendo los mismos objetivos que ésta persigue y asesorando acerca de los distintos elementos de la acción educativa³.

4.2 Modalidad de intervención

En un polo se encuentra una intervención amplia y enriquecedora que potencia tanto el adecuado desarrollo de los alumnos como de la escuela como institución. En el extremo contrario se situaría una intervención correctiva o asistencial, consistente en aplicar los tratamientos adecuados a los problemas o dificultades de los alumnos que ya han hecho su aparición. Entre ambos extremos se sitúan las intervenciones preventivas, dirigidas a la detección precoz de las dificultades y su atención inmediata con el fin de impedir su generalización.

Colaborar con los centros en el logro de sus objetivos implica una intervención dirigida, preferentemente, a facilitar el desarrollo y enriquecimiento de la institución escolar, de forma que cada vez sea más capaz de favorecer el adecuado desarrollo de sus alumnos. Esto no significa que no se lleven a cabo actuaciones dirigidas a la prevención de aquellos factores que puedan estar dificultando el adecuado desarrollo personal de los alumnos, o actuaciones dirigidas a la atención de problemas que ya han aparecido, pero estas actuaciones siempre han de llevarse a cabo desde una perspectiva institucional. La dimensión preventiva y de atención a alumnos con dificultades alcanza en la etapa de educación infantil una importancia extraordinaria, en la que la detección de situaciones y circunstancias de riesgo ha de realizarse precozmente para poderlas atender adecuadamente.

4.3 Ámbito preferente de la intervención

En un extremo, el énfasis recae en el alumno o el aula, desplazándose progresivamente a la institución escolar globalmente considerada y a la comunidad. Como ya se ha comentado, el núcleo prioritario de la intervención ha de ser la institución escolar. No obstante, ésta se puede situar en los diferentes subsistemas que configuran la escuela (alumnos, profesores, padres) en función de las necesidades o problemas a resolver. El peso educativo que tiene la familia en las primeras edades hace que ésta sea un ámbito de actuación muy directo en las tareas de apoyo y asesoramiento.

Aunque los alumnos son un subsistema de la institución escolar y todas las actuaciones que en ella se realicen han de estar dirigidas a favorecer su desarrollo, es importante destacar la atención individual a alumnos con algún tipo de dificultad como un ámbito importante de intervención de los apoyos. Es necesario conseguir un equilibrio entre las actuaciones centradas en la mejora de los procesos educativos generales y la atención a las necesidades individuales de los alumnos. Conviene destacar que la intervención nunca es exclusivamente institucional o individual, ya que cuando se actúa en el ámbito global del centro, la finalidad última ha de ser siempre mejorar el proceso educativo de los alumnos y cuando se interviene en un alumno concreto o un grupo de alumnos, no se puede hacer al margen del contexto educativo en el que aprende.

Un último ámbito importante de actuación está relacionado con la comunidad. Es importante señalar que las actuaciones que se lleven a cabo en este ámbito han de tener como finalidad facilitar y potenciar el adecuado desarrollo de la institución escolar y de los alumnos, y no la solución de problemas del contexto social, para lo que debe haber otros recursos sociocomunitarios.

Cabe elegir, finalmente, entre un tipo de intervención directa o inmediata sobre el alumno o bien actuar preferentemente sobre los agentes educativos, con lo cual la intervención sobre el alumno es más bien indirecta o mediatizada. Las actuaciones de los profesionales han de estar dirigidas prioritariamente hacia los distintos agentes educativos como vía de influencia indirecta sobre el alumno. La atención directa al alumno estará condicionada por distintos factores: la capacidad de respuesta del docente, el número de alumnos que requieren apoyo, el tipo de necesidades educativas especiales y la edad. En el caso de alumnos con necesidades muy graves o específicas y en las edades tempranas, la atención directa al alumno tendrá un mayor peso e importancia.

4.4 Estilo de la intervención

Los profesionales que realizan funciones de apoyo y asesoramiento han de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza aportando su especialización en ciertos ámbitos de conocimiento. Sin embargo, el hecho de que sean expertos en ciertas áreas no significa adoptar una «actitud de experto», porque los profesores también son expertos en otros ámbitos de conocimiento respecto a los procesos educativos. En este sentido, se puede hablar de dos formas opuestas en lo que se refiere a la utilización del conocimiento por parte de los profesionales que realizan funciones de apoyo especializado a los centros:

Transmisora, jerárquica y lineal.—El especialista da la solución a los problemas, estableciéndose una relación de jerarquía y desigualdad, de tal forma que los cambios que se producen están condicionados por su presencia.

La institución o los miembros que la componen no hacen suyas las estrategias que permiten el avance y la evolución, creándose un alto grado de dependencia en la solución de los problemas y la mejora de la práctica. Cuando los cambios vienen desde fuera no responden, por lo general, a una necesidad interna de la institución sino del asesor y, en consecuencia, se produce una falta de responsabilización por parte de los directamente implicados que conduce a que los cambios no sean reales ni eficaces, sino poco permanentes y superficiales.

Constructiva o en colaboración.—Este nivel de relación implica que las soluciones se buscan conjuntamente entre el especialista y los profesores realizando aportaciones desde perspectivas diferentes y complementarias. Se crea una relación de participación, implicación y corresponsabilización entre los miembros de la institución y el asesor. Los cambios o modificaciones surgen desde los propios profesores y la institución va incorporando progresivamente las estrategias y contenidos que le permiten avanzar y evolucionar en función de su nivel de maduración. Existe un alto grado de autonomía en la resolución de los problemas y los cambios son reales porque son sentidos como una necesidad por la propia institución y sus miembros están implicados en todo el proceso.

No cabe duda de que la mejora de la práctica educativa por parte de los directamente implicados en la misma hace necesaria una metodología de trabajo en colaboración, en la que se aborden los problemas desde las distintas perspectivas que pueden aportar los profesores y asesores. De esta forma se establece una relación de igualdad en cuanto al nivel de relación, pero complementaria y diferenciada en lo que se refiere a las aportaciones, experiencia profesional y formación de los distintos implicados. La interacción y complementariedad de diferentes perspectivas para la mejora de la calidad de la enseñanza es la característica fundamental del asesoramiento en colaboración, que podría definirse como un proceso de construcción conjunta que permite a grupos de sujetos con diversos grados de conocimiento, vivencias y puntos de vista detectar necesidades y generar soluciones para la resolución de problemas definidos mutuamente.

En función de lo anteriormente expresado, el asesoramiento en colaboración se podría caracterizar, básicamente, como un proceso de aprendizaje cooperativo de construcción conjunta de significados compartidos, mediante el cual profesores y asesores han de ir adquiriendo nuevos conocimientos que redunden en la mejora de los procesos educativos y de la propia institución escolar. Aprender de forma cooperativa implica incorporar el punto de vista de los demás al propio punto de vista, en un proceso que conduce a una mejor comprensión de la situación y a una representación compartida, en la que asesor y profesores aportan diferentes conocimientos, experiencias y perspectivas para el logro de unos objetivos comunes. Esto se concretará de manera distinta según el tipo de centro, las características de los

15. La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo

profesores y la naturaleza de la tarea. A veces puede existir una mayor relación de igualdad y complementariedad entre asesor y profesores; otras, sin embargo, puede existir una mayor distancia que conduce a ampliar la responsabilidad del asesor para promover los cambios que permitan el progreso.

El trabajo en colaboración no afecta solamente a las relaciones entre los profesores y el asesor psicopedagógico. La respuesta a la diversidad es más efectiva en aquellas escuelas en las que existe un trabajo en colaboración entre los profesores, entre los profesores y los padres, entre los profesores y los alumnos, y entre los propios alumnos.

Bibliografía básica y complementaria:

Desarrollo psicológico y educación, I

César Coll i Salvador, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi Ullastres. Segunda edición. Alianza editorial 2014.

Bases psicopedagógicas de la educación especial.

Director: Francisco Salvador Mata Catedrático de Educación Especial en la Universidad de Granada.

Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, 4ta Edición - Deborah Deutsch Smith
4ª Edición.