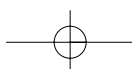
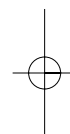
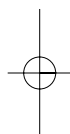
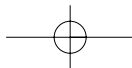
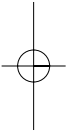
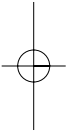
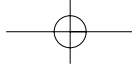
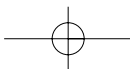


Revista Galega do Ensino







Revista Galega do Ensino

COMITÉ DE REDACCIÓN

Ana María Platas Tasende / Dirección
M. del Mar Lorenzo Moledo / Subdirección
María Natividad Rodríguez López / Secretaría
Javier Vilariño Pintos / Ilustración

CONSELLO ASESOR

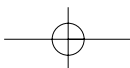
Antonio de Ron Pedreira
Agustín Dosil Maceira
Constantino García González
Carlos García Riestra
Xesús P. González Moreiras
Venancio Graña Martínez
José Eduardo López Pereira
Senén Montero Feijóo
José Carlos Otero López
Carlos Pajares Vales
Vicente Peña Saavedra
María Pilar Mar Pérez Marsó
Ángel Rebolledo Varela
Manuel Regueiro Tenreiro
María Jesús Suárez Sixto
José Luis Valcarce Gómez

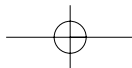
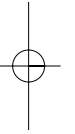
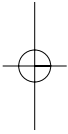
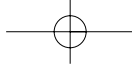
TRADUCCIÓN E CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA

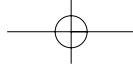
Susana García Rodríguez

COLABORACIÓNS, CORRESPONDENCIA, INTERCAMBIO E PEDIDOS

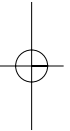
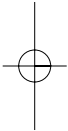
Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Dirección Xeral de Política Lingüística
Edificio Administrativo San Caetano
15704 Santiago de Compostela
http: // www.xunta.es/ conselle/ ceoug/ rge/ index.htm
e-mail: revista.galega.ensino@mail.xunta.es





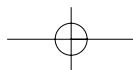


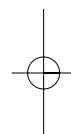
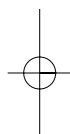
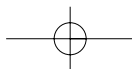
Número especial
Educación Especial



COORDINADORES

José Ramón Alberte Castiñeiras
M. del Mar Lorenzo Moledo





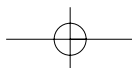
*O Comité de Redacción non asume
necesariamente as opinións expostas
polos autores*

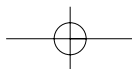
Prohibida a reprodución total ou parcial
do contido sen a autorización expresa da RGE

© Xunta de Galicia

Edita: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Dirección Xeral de Política Lingüística




Imprime: Grafinova, S. A.
Depósito Legal: C - 818 - 96
ISSN: 1133 - 911X








Índice

Presentacións

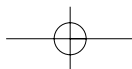
- | | | |
|---|---|---------|
|  | Presentación
<i>Manuel Fraga Iribarne</i> | páx. 15 |
|  | Presentación
<i>Celso Currás Fernández</i> | páx. 17 |
|  | Limiar
<i>José Ramón Alberte Castiñeiras / M. del Mar Lorenzo Moledo</i> | páx. 19 |

Colaboracións

- | | | |
|---|---|---------|
|  | A orientación educativa e profesional en Galicia
<i>Celso Currás Fernández</i> | páx. 25 |
|  | O longo camiño cara á inclusión
<i>Ángeles Parrilla Latas</i> | páx. 35 |
|  | Currículo e necesidades educativas especiais:
algunhas reflexións
<i>Carmen García Pastor</i> | páx. 55 |

❧	Contextos escolares inclusivos e alumnos con necesidades educativas especiais <i>José Antonio García Fernández</i>	páx. 73
❧	Repensa-la formación do profesorado de Educación Especial para a escola inclusiva <i>Mª del Pilar Sánchez Hípola</i>	páx. 89
❧	A figura do profesor de apoio no proceso de atención á diversidade <i>Joan J. Muntaner</i>	páx. 107
❧	O Proxecto Unesco: unha alternativa para a atención á diversidade <i>Pilar Arnaiz Sánchez</i>	páx. 129
❧	Atención Temperá: núcleos fundamentais para a intervención <i>Antonio Sánchez Asín</i>	páx. 151
❧	A pedagogía hospitalaria <i>Claudia Grau Rubio</i>	páx. 169

❧	Superdotados: a súa educación en perspectiva actual <i>Ana M^a Porto Castro</i>	páx. 183
❧	Os trastornos de personalidade desde a perspectiva da Educación Especial <i>Esteban Sánchez Manzano</i>	páx. 199
❧	Autismo e comunicación <i>Paco Jiménez Martínez</i>	páx. 219
❧	Conflictos na ESO: desde o medo á acción educativa <i>Amando Vega Fuente</i>	páx. 235
❧	A práctica comprometida de supervisión con equipos de educadores de pisos infantís. Unha reflexión crítica <i>José Ramón Orcasitas García</i>	páx. 251
❧	Un achegamento á intervención na linguaxe desde o currículo <i>Víctor M. Acosta Rodríguez</i>	páx. 273



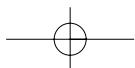
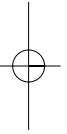
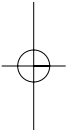
Ensinanza de lectura e escritura ó alumnado con Síndrome de Down <i>Gabriel Comes Nolla</i>	páx. 293
Expresión escrita e disfuncións sensoriais <i>Francisco Salvador Mata</i>	páx. 309
O futuro para as persoas con discapacidades: a necesaria transición ó mundo do traballo <i>Pedro Jurado de los Santos</i>	páx. 331
Aprendendo xuntos: o papel da familia e os diversos profesionais na atención á persoa cunha discapacidade <i>José Ramón Alberte Castiñeiras</i>	páx. 347

Normas para os autores

<i>Comité de Redacción</i>	páx. 375
----------------------------	----------



Presentacións



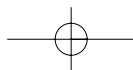
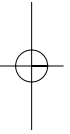
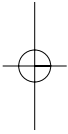
PRESENTACIÓN

Unha vez máis nos atopamos cun número monográfico da *Revista Galega do Ensino*, nesta ocasión coincidente co primeiro ano do século XXI e dedicado á Educación Especial. Cremos moi acertado comeza-lo camiño deste século preocupándonos da educación daqueles que padecen algunha discapacidade, para tratar de integralos da mellor maneira posible nesta complexa sociedade na que lles corresponde vivir. Que sexamos quen de ver en todos eles a seres humanos con personalidade propia é o máis importante, o que nos levará á comprensión dos seus problemas e a participar, cada un desde a nosa situación, na ensinanza que lles corresponde e que lles debemos.

Os avances das ciencias abriron camiños decisivos para o diagnóstico e o tratamento de síndromes de causas descoñecidas e, polo tanto, para a maneira de abordalas. Non se trata unicamente de avances de carácter médico, senón desoutros logros que inciden sobre o comportamento social, sobre a convivencia, e que poden axuda-los que teñen discapacidades a conquistar un desenvolvemento integral e, os demais, a comprender, respectar e non discriminar, e a aplicar, por conseguinte, o dereito fundamental á educación, a unha educación para todos.

A *Revista Galega do Ensino*, que leva nas súas entrañas o anhelo da diversidade na investigación de materias, súmase a este inescusable campo da Educación Especial. Vai guiada polo desexo de ofrecer ideas e vieiros, clásicos ou novos, nestes escollidos artigos que agora edita, dentro do rigor e a calidade a que nos ten afeitos desde sempre.

Manuel Fraga Iribarne
Presidente da Xunta de Galicia



PRESENTACIÓN

Desde as súas orixes a *Revista Galega do Ensino* trata diferentes temáticas no eido da ensinanza, tal e como atesouran a trintena de números publicados. Nesta ocasión preséntase, baixo a firma dun nutrido grupo de especialistas de distintas universidades, un número monográfico dedicado á Educación Especial que sintetiza toda unha serie de iniciativas, tomadas tanto desde o ámbito estatal como autonómico, relativas á atención dos alumnos con necesidades educativas especiais (n.e.e.).

A ocasión é óptima para lles brindar ós profesionais un espazo para a reflexión, e mesmo o debate, sobre cuestións fundamentais de presente e futuro arredor da Educación Especial.

A Educación Especial, que desde mediados do século pasado adquiriu gran protagonismo, non só a nivel teórico senón tamén práctico, afunde as súas raíces nunha serie de fitos importantes como foron a Declaración Universal dos Dereitos Humanos adoptada polas Nacións Unidas en 1948, así como nos principios de *normalización, integración, sectorización e individualización* na atención educativa, e que dun xeito máis específico se viron reflectidos, para o conxunto do Estado, en normas legais tales como a Lei de Integración Social dos Minusválidos (1982), o Real Decreto 334/1985 de Ordenación da Educación Especial, ou a Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (1990). De igual xeito, desde o marco autonómico, neste caso o de Galicia, cabe mencionar, entre outras, a Orde de 6 de outubro de 1995 pola que se regulan as *adaptacións do currículo nas ensinanzas de réxime xeral* e nas que se fai mención explícita das "medidas de reforzo educativo", así como das "adaptacións curriculares e o proceso da súa elaboración", a Orde do 31 de outubro de 1996 pola que se regula a *avaliación psicopedagóxica dos alumnos e alumnas con n.e.e. que cursan as ensinanzas de réxime xeral*, e o Decreto 120/1998 do 23 de abril, polo que se regula a *orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia* con mención explícita ós Departamentos de Orientación e ós Equipos de Orientación Específicos.

Todo este feixe de medidas legais tiña como fin acadar un sistema axeitadamente estruturado desde o que ofrecer unha educación diferenciada de calidade que se adaptase ás necesidades de tódolos alumnos. E todo isto nun ambiente o menos restrictivo posible.

18 Celso Currás Fernández

Este monográfico ten, pois, como finalidade explicar aqueles avances máis significativos que se deron no eido da Educación Especial, de maneira que lles poida servir de guía e orientación práctica ós especialistas, pais e sociedade en xeral. Entendemos que moitas das conquistas que quedan por acadar están relacionadas con actitudes persoais, e é precisamente neste eido no que desexan incidi-los diferentes autores, animando o profesorado a unha reflexión sobre a súa actividade diaria de tal xeito que, xunto coas familias, consigan niveis cada vez mellores de atención á diversidade. Pensamos, xa que logo, que de pouco valen grandes fundamentacións teóricas, ou referencias técnicas específicas, se non existe o compromiso persoal para a súa aceptación e emprego.

É moi doado caer no erro de tomar decisións de tipo educativo sobre a natureza dunha necesidade educativa e non sobre a natureza do alumnado afectado por esa necesidade educativa especial. Por iso entendemos que para achegarse á comprensión de calquera neno, afecto dunha n.e.e. ou non, cómpre tratalo como unha persoa individual cunha identidade e dentro dun contexto social determinado. A educación para a participación na sociedade supón respecta-los dereitos dos alumnos e dos mozos cunha discapacidade así como os das súas familias. Onde sexa que se eduquen, traballen ou aproveiten o tempo de lecer, convén recoñecer que eles deben contribuír ó desenvolvemento social, como tódolos demais, sen restricións de raza, credo ou xénero.

Neste monográfico preténdese, desde a reflexión baseada na investigación socio-educativa, ofrecer pautas de intervención. Para isto, e partindo dunha aproximación ó significado da inclusión e das políticas educativas, pasarase á abordaxe da formación do profesorado, da educación dos alumnos superdotados e mesmo da educación no caso dunha longa hospitalización. Os trastornos da personalidade, os conflitos no ámbito escolar, e incluso as dificultades de aprendizaxe, no caso das diferentes discapacidades, son igualmente tratados, así como o papel da familia e dos diversos profesionais na atención ós alumnos e alumnas con n.e.e.

Finalmente, débese sinalar que, para a maioría dos alumnos, os pais se revelan como os mellores educadores. Por iso, é preciso contar con eles de cara a unha axeitada atención daqueles con n.e.e. Tamén é necesario que tódolos alumnos acaden, ó remata-la súa escolarización obrigatoria, as destrezas básicas, tanto sociais como académicas, que lles permitan a inserción proveitosa na sociedade. Neste eido as novas tecnoloxías facilitan novas áreas de actividade, de aprendizaxe e de adestramento, de tal xeito que os alumnos con n.e.e. terán novas formas de controla-lo contorno e de expresarse por si mesmos.

Celso Currás Fernández
Conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria

LIMIAR

José Ramón Alberte Castiñeiras*
M. del Mar Lorenzo Moledo**

O presente número da *Revista Galega do Ensino* dedicado á Educación Especial pretende ofrecer unha información actual referida á atención dos alumnos con necesidades educativas especiais (n.e.e.), e así mesmo servir de ponte entre os profesionais e as familias para que o proceso de integración teña lugar nas mellores condicións.

Na contribución que se fai, desde a óptica dos diferentes autores que participan neste monográfico, ofrécense diferentes vieiros e novas posibilidades de intervención neste comezo dun novo milenio, no que a integración total e a atención á diversidade se impoñen sobre outras consideracións. Por outra parte, cabe sinalar como os cambios de valores experimentados na nosa sociedade permiten unha maior concienciación sobre os problemas educativos que lles afectan a aqueles alumnos con n.e.e., de tal maneira que as actuacións máis axeitadas lles ofrecen unha mellor atención educativa ás ditas persoas e, como consecuencia, unha mellora na súa calidade de vida.

Unha das novidades máis significativas do actual sistema educativo foi o que supuxo a atención á diversidade en contextos de integración. Longo foi, neste sentido, o camiño percorrido, e agora mesmo constatamos como se trata de implanta-la *educación inclusiva*. Se durante moitos anos, e a nivel mundial, o obxectivo foi o de protexe-las persoas con discapacidade, co resultado da súa segregación e o seu illamento en institucións creadas *ex profeso*, desde a década dos cincuenta, é dicir, pouco despois da Segunda Guerra Mundial, comezou a falarse, e a aplicarse, do principio de *normalización e integración*. Deste xeito, xunto coa incorporación ós centros ordinarios, reivindicouse a integración laboral, como no caso das persoas sen discapacidade, o que trouxo consigo que moitas persoas con discapacidade pensasen en construí-la súa propia familia. Nunha sociedade coma a nosa, na que periodicamente se

* Profesor Titular de Didáctica e Organización Escolar.

** Profesora Titular de Teoría e Historia da Educación.

indica cuál é o índice de emprego existente, non se podía deixar á marxe o colectivo de persoas con discapacidades, e esta cuestión revélase como algo crítico.

Pero para que todo o dito anteriormente fose posible, foi necesario que se desen cambios na sociedade, tal como apuntabamos antes, no senso de pasar dunha concepción paternalista a outra na que se aceptase a diferenza e un cambio nas relacións entre as persoas con discapacidades e sen discapacidades. Se o que se persegue é que os alumnos con n.e.e. sexan independentes e solidarios nun mundo plural, é preciso prepararlos con anticipación, mantendo e aumentando o contacto cos seus compañeiros sen discapacidade tanto no ámbito escolar coma no do ocio ou o do tempo libre.

O aspecto básico que parece estar involucrado neste debate é o de cómo levar a cabo unha boa educación para tódolos alumnos cando as necesidades de cada un deles, as habilidades e os obxectivos educativos son diversos. Parece claro, de tódolos xeitos, que o rol dos centros escolares como axentes de cambio social non se pode separar do papel atribuído ós pais, de tal xeito que a relación sexa simbiótica.

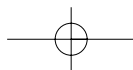
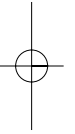
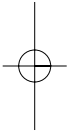
O recoñecemento da importancia da vida social das persoas con discapacidade supón, por outra banda, un crecemento do grupo de servizos que se deben prestar a toda a comunidade, de tal maneira que se teñan en conta tanto a saúde coma a seguridade e mesmo o desenvolvemento de habilidades. Se as primeiras abordaxes facían fincapé na organización do centro e da aula no caso de ter integrados alumnos con n.e.e., seguindo posteriormente con propostas sobre obxectivos educativos concretos para os ditos alumnos, así como con programas sobre servizos educativos complementarios e de ocio, pasouse a unha *abordaxe curricular* que abrangue conxuntamente obxectivos educativos, metodoloxía, programación de actividades, organización de grupos, apoios psicopedagóxicos e, en definitiva, toda a diversidade de procesos que se desenvolven no centro. Deste xeito, o concepto de currículo ten unha connotación ampla que se refire á totalidade de oportunidades que o centro ofrece.

No pasado, os centros escolares enfatizaron a capacidade de aprender, medida a través do rendemento escolar, e prestaron moita menos atención ás diferentes motivacións e intereses. Pola contra, será a proposta dun currículo aberto a que teña en conta a existencia da diversidade. Neste sentido, o propio concepto de necesidades educativas especiais nos remite ás axudas pedagóxicas e ós servizos educativos que determinados alumnos poden precisar ó longo da súa escolarización para o logro dos fins da educación. Debemos lembrar, de igual xeito, como as necesidades educativas especiais se presentan sempre asociadas a condicións persoais particulares, froito da interacción entre os individuos e o seu contorno social e físico.

Ó considerar que as necesidades forman un continuo, tamén o eido da Educación Especial se debe entender como un continuo de prestacións que van desde a axuda temporal ata a adaptación permanente ou a longo prazo do currículo ordinario. As necesidades educativas adoptan diversas formas polo que se pode necesitar unha prestación de medios especiais, de acceso ó currículo a través, por exemplo, de material especial ou de técnicas docentes especializadas, ou ser necesaria unha modificación do currículo mesmo. Pode ser tamén que a necesidade consista nunha atención particular á estrutura social na que está tendo lugar a integración.

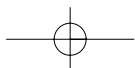
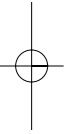
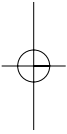
Queremos rematar sinalando como este monográfico da *Revista Galega do Ensino*, con tódalas limitacións inherentes a unha obra deste tipo, non pretende trasladarlle ó lector unha impresión negativa sobre a adecuada atención que se lles debe prestar ós alumnos con n.e.e. Trata de servir de guía que, transcendendo exclusivas preocupacións focalizadas na deficiencia, destaquen as metodoloxías máis axeitadas no labor educativo coas ditas persoas. Somos conscientes de que o proceso de ensino-aprendizaxe en contextos de atención á diversidade ofrece unha enorme complexidade e que será o profesorado, ó cabo, o que teña que, no día a día, buscarlle a solución ós distintos problemas que vaia atopando. Non existe unha vara máxica nin unha receita milagrosa coa que soluciona-la infinidade de cuestións que xorden. Sen dúbida, desde este monográfico poderanse ofrecer maneiras de actuar pero será, en definitiva, unha mente aberta e preparada a que saiba busca-lo mellor achegamento e a mellor solución para o caso particular. En esencia, o obxectivo educativo que se perseguiría sería o mesmo para tódolos alumnos: facilita-la integración persoal, social, económica e cidadá.







Colaboraci3ns



A ORIENTACIÓN EDUCATIVA E PROFESIONAL EN GALICIA

Celso Currás Fernández*
Conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria

1. INTRODUCCIÓN

A orientación educativa e profesional constitúe un apoio especializado para o alumnado no seu paso polo sistema educativo, desde o seu ingreso na Educación Infantil. Na adolescencia o alumno enfróntase a unha toma de decisións que terá importantes repercusións na súa futura vida profesional. Así, mediante a elección de itinerarios formativos de carácter académico ou profesional, o alumno proxéctase cara á vida adulta: a formación profesional específica, a universidade, o mundo laboral, etc.

Para prestarlle apoio ó longo de todo o seu *decurso* formativo, a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria crea os Servizos de Orientación Educativa e Profesional, coa finalidade de orienta-lo proceso de ensino-aprendizaxe, asesoralo sobre os itinerarios académico-profesionais máis convenientes en cada caso; apoiar nos momentos de cambios persoais e de centro educativo ou etapa; deseñar

adaptacións do currículo ordinario cando o alumnado o precise, así como establecer canles de colaboración entre a escola e a empresa. Trátase, en definitiva, de ofrece-lo asesoramento e apoio necesarios para favorece-lo desenvolvemento integral dos alumnos.

En todo caso, a orientación educativa e a intervención psicopedagóxica fundaméntanse en tres principios básicos:

- *De prevención*, entendida como a anticipación á aparición de desaxustes no proceso educativo, en especial nos momentos de cambio de ciclo ou etapa, ou ben de paso do sistema educativo ó mundo laboral.
- *De desenvolvemento*, como proceso continuo que pretende servir de axuda no crecemento integral das persoas.
- *De intervención social*, tendo en conta o contexto socioeducativo e laboral no que se desenvolve o alumnado e a propia actuación psicopedagóxica.

* Doutor en Ciencias da Educación.

2. TENDENCIAS ACTUAIS NO CAMPO DA ORIENTACIÓN EDUCATIVA E PROFESIONAL

Os sistemas educativos dos países desenvolvidos coinciden en destaca-la orientación educativa e profesional como un dos elementos clave no desenvolvemento do alumnado no ámbito persoal, educativo e sociolaboral. Así-mese que a orientación é unha tarefa de todo o profesorado, que se desenvolve na súa interacción cotiá co alumnado, contando coa colaboración e asesoramento de servizos especializados, de carácter preferentemente interno ós propios centros. En consecuencia, as tendencias actuais no campo da orientación levan a potencia-la institucionalización destes servizos nos centros educativos.

A concepción actual da orientación educativa e profesional vén desterrar, en definitiva, a idea de que esta sexa un servizo exclusivo para suxeitos con dificultades persoais ou de aprendizaxe ou un mero servizo de información profesional. Hoxe en día asígnaselle á orientación unha función preferentemente preventiva, na que se teña en conta o contexto no que se desenvolve o alumno e transcenda o ámbito exclusivamente escolar.

En consonancia co exposto, a actual reforma educativa concibe a orientación como un factor importante que favorece a calidade do ensino e outorga ás Administracións educativas as competencias para garanti-la súa oferta e asegurar que a coordinación das actividades de orientación se leve a cabo por

profesionais coa debida formación. A orientación é, polo tanto, un proceso inherente á propia actividade docente, que abrangue a toda a comunidade educativa.

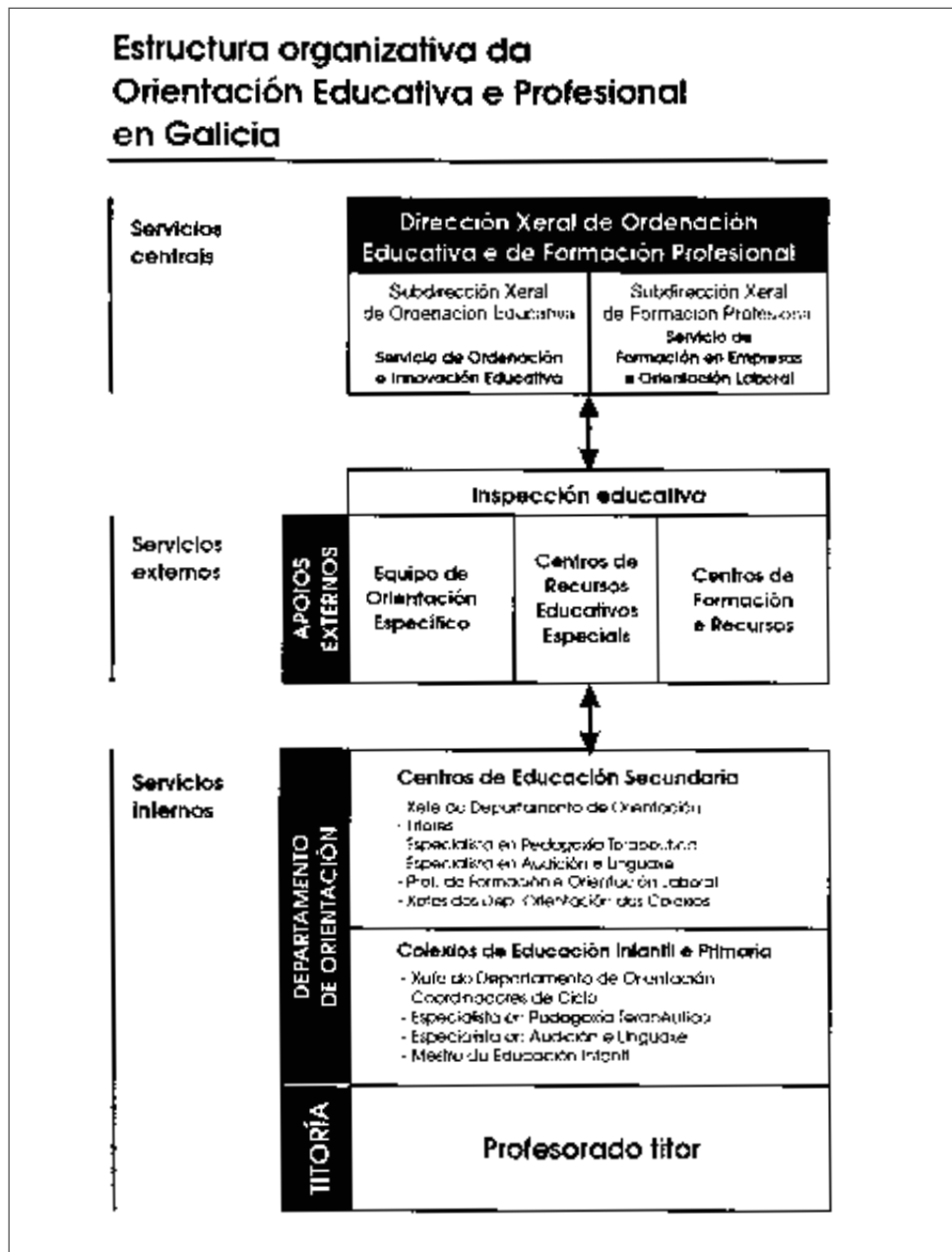
3. ESTRUCTURA ACTUAL DOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA E PROFESIONAL DE GALICIA

A análise das tendencias no campo da orientación e os roles asignados pola LOXSE ó sistema educativo e á orientación propiamente dita son factores que levaron á Consellería de Educación a optar por un modelo organizativo da orientación máis acorde con este contexto. Así, mediante o Decreto 120/1998, do 23 de abril, créanse os actuais Servizos de Orientación Educativa e Profesional. A súa implantación iniciouse no curso 1998/99 e remata no presente curso académico 2000/2001 e, en función da súa localización, podemos referirnos ós servizos centrais da propia Consellería de Educación, servizos internos e servizos externos ós centros educativos.

3.1. SERVICIOS INTERNOS

Os Departamentos de Orientación constitúen o espazo institucional desde o que articula-las funcións de orientación e titoría, que se deberán incardinar dentro do Proxecto Educativo de Centro e dos Proxectos Curriculares de Etapa, para dálle-la operatividade e funcionalidade propiamente educativas.

Desde os Departamentos de Orientación deséñanse accións dirixidas



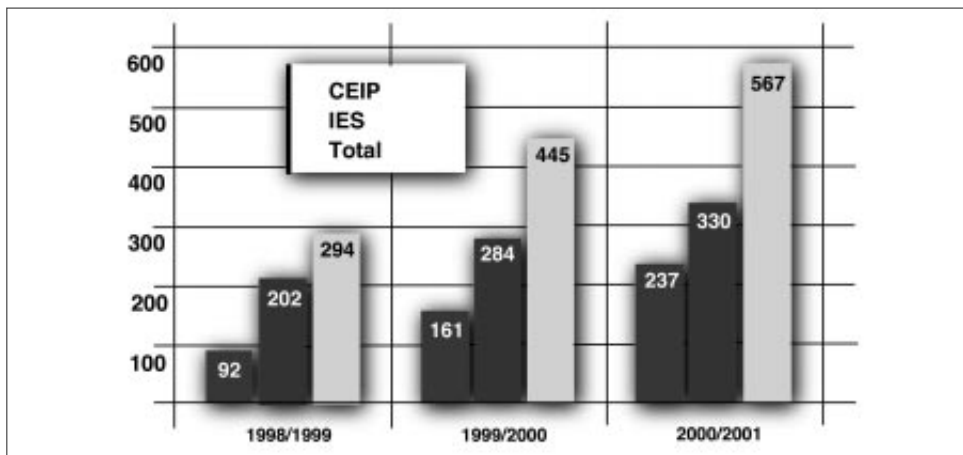
a apoia-lo alumnado para que poida enfronta-los momentos decisivos da súa vida escolar ou profesional, como son o ingreso no centro, o cambio de ciclo ou etapa, a elección de materias optativas ou de itinerarios formativo-profesionais, a incorporación a un programa de diversificación curricular ou de garantía social, ou mesmo aspectos relacionados con resultados escolares insatisfactorios.

No presente curso escolar contan xa con Departamento de Orientación tódolos centros de Educación Secundaria, tanto os institutos (IES) coma os Centros Públicos Integrados (CPI). O ámbito de actuación destes departamentos abrangue, ademais do propio centro, as escolas de Educación Infantil e os colexios de Educación Infantil e Primaria que anualmente lles adscriba a Consellería de Educación. Deste xeito, garántese que a orientación sexa un proceso continuado ó longo de toda

a escolaridade do alumno, e que se establezan as necesarias vías de coordinación entre os Colexios de Educación Infantil e Primaria e os centros de Secundaria nos que o alumnado vai proseguir-la súa escolaridade.

O modelo organizativo da orientación educativa e profesional, polo que opta a nosa Administración autonómica, ofrece como principal novidade a creación de Departamentos de Orientación nos Colexios de Educación Infantil e Primaria (CEIP). Nestes momentos existen Departamentos de Orientación nos colexios de doce ou máis unidades, así como en centros de menor número nos que, ben sexa pola dispersión xeográfica, ou polas características específicas da poboación que escolarizan, o fan aconsellable.

A continuación recóllense os datos relativos á implantación gradual dos Departamentos de Orientación ó longo dos tres últimos cursos escolares:



Para garantir que tódolos centros públicos de Galicia dispoñan deste servizo, cada curso académico a Administración educativa realiza a adscrición dos centros que non están dotados de Departamento de Orientación ós centros da zona educativa que o teñen.

Os xefes dos Departamentos de Orientación deben contemplar no seu horario persoal semanal a atención ós centros adscritos. Na medida en que aumenta a cobertura de Departamentos de Orientación diminúe o número de centros adscritos e, en consecuencia, a ratio de alumnos por cada orientador.

Para o deseño, desenvolvemento e avaliación formativa do plan anual de orientación é preceptiva unha reunión semanal de tódolos membros do departamento destinados no centro. Así mesmo, cada trimestre reúnen tódolos integrantes do Departamento de Orientación co obxecto de realiza-lo seguimento do correspondente plan, así como estudia-las posibles modificacións que se consideren necesarias, de acordo con cada contexto.

Os Departamentos de Orientación deberán estar abertos ás iniciativas da comunidade educativa e a dar resposta axustada ás demandas psicopedagógicas e profesionais que se lles formulen; canalizando, cando sexa preciso, aquelas intervencións que requiriran da colaboración doutros servizos ou institucións.

3.2. SERVICIOS EXTERNOS

3.2.1. Equipos de Orientación Específicos

Como apoio externo especializado para os Departamentos de Orientación ou para os centros docentes créanse os Equipos de Orientación Específicos (EOE), compostos por especialistas nas seguintes áreas:

- Orientación vocacional e profesional.
- Sobredotación intelectual.
- Discapacidades sensoriais.
- Discapacidades motóricas.
- Trastornos de conducta.
- Trastornos xeneralizados do desenvolvemento.
- Dificultades de linguaxe e audición.
- Orientación socioeducativa e familiar.

Os Equipos de Orientación Específicos abranguen no seu plan de actuación provincial as Escolas de Educación Infantil, os Colexios de Educación Infantil e Primaria, os Colexios de Educación Primaria e os centros de Educación Secundaria. Igualmente, deberán intervir nos Centros Específicos de Educación de Adultos e nos Centros de Educación Especial dependentes da Administración educativa.

As funcións destes equipos están, fundamentalmente, relacionadas co asesoramento e axuda ós orientadores, profesores de apoio ó alumnado con

necesidades educativas especiais, sen excluí-la súa intervención directa, cando sexa necesaria, co resto da comunidade educativa.

As principais tarefas destes equipos son:

- Colaborar nas actuacións preventivas e de atención temperá que lle faciliten ó alumnado o desenvolvemento evolutivo.
- Apoia-los Departamentos de Orientación mediante a elaboración de pautas de intervención, face-lo seguimento das accións iniciadas e calquera outra acción ou prestación de recursos que se precise.
- Desenvolver programas de investigación, elaboración, recompilación e

difusión de recursos, para darlles resposta ás necesidades específicas do alumnado.

- Colaborar cos Departamentos de Orientación na avaliación psicopedagóxica do alumnado.
- Contribuír á formación especializada dos membros dos Departamentos de Orientación e do profesorado, no ámbito das necesidades educativas especiais.
- Colaborar con outros servizos ou institucións que desenvolvan actividades no campo educativo, laboral, social, da saúde, etc.
- Cooperar cos Departamentos de Orientación na realización de programas relacionados coa orientación



Unha das tarefas principais dos Equipos de Orientación Específicos é colaborar con outros servizos ou institucións.

profesional, a modificación de conducta, a saúde, etc., ou na realización de programas integrados.

- Colaborar en programas formativos de orientación educativa e socio-familiar, así como asesora-las familias e colaborar con elas na atención ós seus fillos.

A nivel provincial correspóndelle á inspección educativa a coordinación destes equipos, coa finalidade de garantir a uniformidade das súas actuacións e dar cumprimento ó plan xeral elaborado con carácter anual.

3.2.2. Centros Específicos de Educación Especial como centros de recursos educativos

Os Centros Específicos de Educación Especial que autorice a Consellería de Educación poderán ofrecer recursos humanos e materiais para o apoio do alumnado, con necesidades educativas especiais, escolarizado en centros ordinarios. Este alumnado poderá ser atendido con carácter ambulatorio por diferentes especialistas dos Centros Específicos de Educación Especial. Igualmente, existe a posibilidade de escolarización combinada entre o centro específico e o centro ordinario.

A proposta do claustro de profesores e do consello escolar, o equipo directivo dos Centros de Educación Especial elaborará o plan anual de actuación, no que se incluírá a descrición dos recursos materiais e humanos dispoñibles e a programación da atención educativa externa.

3.2.3. Outros servizos

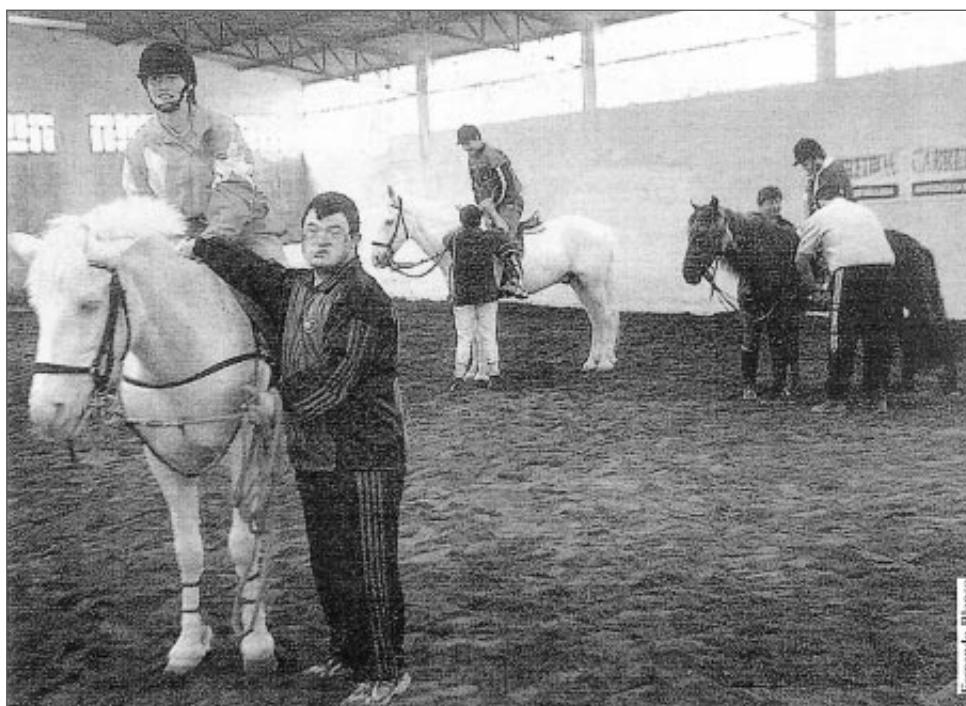
Os centros educativos contan tamén coa colaboración doutros servizos externos, que desenvolven funcións xerais de apoio para e mellora da calidade do sistema educativo. Se ben a actividade destes servizos non se centra exclusivamente no campo da orientación educativa e profesional, constitúen un apoio valioso para o desenvolvemento da acción tutorial e orientadora dos centros. Neste sentido, ademais dos profesionais pertencentes a outras institucións e organismos, como son a Consellería de Sanidade e Servizos Sociais, o Servizo Galego de Colocación, os Concellos, etc., débense mencionar especialmente o Servizo de Inspección Educativa e os Centros de Formación e Recursos (CEFORE).

3.3. SERVICIOS CENTRAIS

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, a través da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional establece o marco común para o desenvolvemento das accións de orientación educativa e profesional, así como as actuacións prioritarias para cada curso escolar.

As funcións no ámbito da orientación que se realizan desde os servizos centrais son as seguintes:

- Redactar instrucións para unificar as actuacións dos diferentes plans de orientación, establecendo un marco común para a súa planificación, desenvolvemento e avaliación,



- así como defini-los ámbitos de actuacións prioritarios.
- Elabora-las propostas da normativa que regule a Educación Especial, a acción tutorial, a orientación escolar e profesional, e as adaptacións curriculares, para atende-la diversidade dos alumnos.
- Impulsa-la realización de actividades de orientación profesional.
- Fomenta-las relacións entre os responsables da formación, do emprego e da produción.
- Asesorar e apoia-los centros educativos nas súas relacións coas empresas e no proceso de realización de convenios entre o centro educativo e o centro de traballo.
- Potenciar accións que permitan interrelaciona-las funcións de información e orientación profesional nos tres subsistemas de formación (inicial ou regrada, ocupacional e continua).
- Ofrecer actividades de formación dirixidas ós servicios de orientación,

equipos directivos, profesorado de apoio ós alumnos con necesidades educativas especiais e demais profesorado.

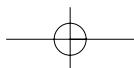
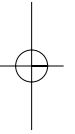
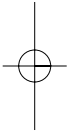
4. ACTUALIZACIÓN DO PROFESORADO NO CAMPO DA ORIENTACIÓN EDUCATIVA E PROFESIONAL

A actualización do profesorado que forma parte dos Servizos de Orientación Educativa e Profesional constitúe un factor esencial para mellorar a calidade dos citados servizos e, polo tanto, a calidade do ensino. En consecuencia, a Consellería de Educación, dentro dos plans anuais de formación do profesorado, ofrece actividades encamiñadas a mellorar as competencias profesionais no campo da orientación dos seguintes colectivos:

- Xefes dos Departamentos de Orientación e membros dos Equipos de Orientación Específicos.
- Profesores de formación e orientación laboral.
- Equipos directivos dos centros educativos.
- Profesorado de apoio ó alumnado con necesidades educativas especiais.
- Profesorado de centros específicos de Educación Especial.
- Profesorado titor e profesorado en xeral.

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria deseña unha ampla oferta de formación coa que pretende proporcionarlle ós colectivos sinalados estratexias de actuación para a realización das súas tarefas docentes e orientadoras.





O LONGO CAMIÑO CARA Á INCLUSIÓN

Ángeles Parrilla Latas*
Universidade de Sevilla

INTRODUCCIÓN

No número 1 desta mesma *Revista Galega do Ensino* tiven a oportunidade de reflexionar, en 1993, sobre a evolución do pensamento acerca da integración escolar, os seus progresos e retos pendentes. Neste artigo intento retomar aquel traballo e complementar esa evolución e visión panorámica do camiño seguido polo proceso de integración escolar. Este sitúanos hoxe, como veremos, ante as propostas da inclusión social e educativa.

Quizais o máis abraiante desta no ámbito educativo sexa, para aqueles máis alleos ó tema, o feito de que a idea de inclusión supón un proceso que afecta a todo o sistema educativo: centros, profesores, alumnos, comunidade social, todos están chamados a participar. Todos. Non hai, ou non debese haber, persoas ou institucións alleas ó que a inclusión quere significar na escola. Non é pois un proceso restrinxido a determinados especialistas, profesionais ou a determinados alumnos,

senón un proceso que reclama a participación de tódolos membros da comunidade educativa, e que se dirixe á vez a todos eles. Na súa orixe, como apuntabamos, hai que sinala-las insuficiencias e as reflexións críticas con determinados aspectos e propostas da integración escolar, pero tamén, e sobre todo, o inicio dunha nova conciencia que a UNESCO referenda e espalla, sobre as desigualdades no exercicio dos dereitos humanos, referidos sobre todo ás desigualdades no cumprimento do dereito á educación.

Pero este cambio non xorde sen máis. Como sinalaba máis arriba, o pensamento incluser está estreitamente ligado ó pensamento sobre a integración escolar. Como veremos ó longo deste traballo, ten nel un dos seus piares fundamentais (se ben intenta superalo e melloralo) de aí que poidamos falar do longo camiño cara á inclusión, apelando a esa traxectoria previa sen a cal non poderíamos entender ben qué é e qué significa a inclusión na escola.

* Catedrática de Didáctica e Organización Escolar.

O artigo, partindo destas premisas, organizouse en torno a dúas partes que intentan mergullarse nas raíces e os referentes do esquema inclusivo. Para iso, nun primeiro apartado centrámonos na orixe e o concepto da inclusión educativa. Tras el, abórdase nun segundo punto o tema das diferencias entre a integración escolar e a inclusión educativa, con especial atención a aqueles aspectos nos que a inclusión se distancia do movemento integrador para propoñer novos retos ou alternativas. Esperamos con isto contribuir a crear unha plataforma que nos permita pensar de maneira fundamentada e tamén renovada o tema de cómo deseñar e desenvolver unha educación para todos.

1. A ORIXE DA EDUCACIÓN INCLUSIVA

A orixe da idea de inclusión sitúase adoito na Conferencia de 1990 da UNESCO realizada en Jomtien (Tailandia), onde se promoveu, desde un relativo pequeno número de países desenvolvidos (en particular de EEUU e Australia), a idea dunha "Educación para todos". A raíz desa conferencia o movemento inclusor espállase de tal xeito que só catro anos despois, na Conferencia de Salamanca, de novo baixo os auspicios da UNESCO, se dá unha adscripción a esa idea de xeito case xeneralizado como principio e política educativa. Alí, un total de 88 países e 25 organizacións internacionais vinculadas á educación asumen a idea de desenvolver ou promover escolas

cunha orientación inclusiva, proclamando os seguintes como os principios que han de guiar a política e a práctica na construción dunha educación para todos:

- Cada niño y niña tiene el derecho fundamental a la educación y debe tener la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje únicos.
- Los sistemas educativos deberían ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso en un sistema pedagógico centrado en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades.
- Las escuelas ordinarias con esta orientación representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos: además proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación coste/eficacia del sistema educativo (UNESCO, 1994, 2).

Esta declaración de principios e esta Conferencia serviron para introducir a noción de inclusión a nivel internacional, familiarizáronnos cun novo concepto e un movemento de ámbito mundial que os países desenvolvidos perseguimos e tratamos de facer

chegar ós países en vías de desenvolvemento¹.

Pero ademais, a Conferencia de Salamanca introduce un novo concepto de Educación Especial, que se deriva dese dereito rector de todo neno a recibir unha educación inclusiva. A denominada Declaración de Salamanca (o documento xeral desta), recólleo así:

Antes se definía a educación especial en función de los niños con una serie de problemas físicos, sensoriales, intelectuales o emocionales. Durante estos últimos 15 ó 20 años, ha quedado claro que el concepto de necesidades educativas especiales debía ampliarse a fin de incluír a todos los niños que, sea cual fuere el motivo, no se benefician de la

enseñanza escolar (UNESCO e MEC, 1995, 28).

Deste xeito enténdese a educación inclusiva como un dereito de tódolos nenos, non só daqueles cualificados como con Necesidades Educativas Especiais (NEE), vinculando a Educación Especial a todos aqueles que non se benefician da educación.

Como colofón ó recoñecemento internacional polos procesos postos en marcha para favorecer-la inclusión, 1996 foi nomeado Ano Internacional contra a Exclusión. Deste xeito os conceptos de inclusión e exclusión quedan definitivamente unidos, e pasan a formar parte da xerxa habitual de profesionais



O dereito a saber, de Norman Rockwell.

¹ A Conferencia de Salamanca, xunto cos documentos da UNESCO "Special Needs in the classroom project" (Ainscow, 1994), desenvolvido en máis de oitenta países, fixeron, como dicíamos, que o termo inclusión entrase de maneira moi rápida a formar parte do vocabulario educativo a nivel mundial e que as accións iniciadas para iso abranguesen países desenvolvidos e en vías de desenvolvemento.

de moi diversos ámbitos, porque a inclusión será un espacio de converxencia de múltiples iniciativas e disciplinas, non só da Educación Especial. A socioloxía da educación estudiou a desigualdade na escola e os procesos de exclusión nela avogando por respostas comprensivas e inclusivas (Fernández Enguita, 1998). Tamén desde a antropoloxía social e cultural ou desde as teorías da aprendizaxe actual (como sinalan Marchesi e Martín, 1998) se fixeron propostas que indican a necesidade de deseñar unha educación intercultural, ou a de construír un coñecemento na escola desde a diversidade de demandas e necesidades dos alumnos.

Pero esta breve síntese que parece apuntar novos e renovados horizontes implica tamén certas dificultades. Non hai unha idea única do que é a inclusión. Como case tódolos novos conceptos (e máis con este que se espallou tan rapidamente), distintos autores, e distintos grupos de presión, educativos, sociais, etc., entenden a inclusión destacando algunha das súas dimensións. Pero ademais hai quen loita dentro do mesmo movemento inclusor defendendo unhas ou outras concepcións.

Tratando de describi-la idea de inclusión, sinala Booth (1998) na súa definición dous conceptos básicos ó redor dos cales se pode entender. Eses conceptos son os de comunidade e participación, ós que engade dúas dimensións que caracterizan a súa concepción da inclusión: a súa conexión cos procesos de exclusión, e o carácter de

proceso, no estado, atribuído a esta. Isto é, a educación inclusiva supón, para Booth, dous procesos interrelacionados: o incremento da participación dos alumnos na cultura e no currículo das comunidades e escolas ordinarias, e a redución da inclusión dos alumnos das comunidades e culturas normais.

Segundo isto, as nocións de inclusión e exclusión presupoñen unha comunidade na que estamos incluídos ou excluídos en termos de participación (non só de presenza). Polo tanto, falar de inclusión remítenos á consideración de prácticas —educativas e sociais— democráticas. Pero ademais da participación na comunidade e cultura normal, o concepto de inclusión supón tamén a participación no currículo común (o que se converterá nunha das maiores dificultades da inclusión).

La idea de Inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes, y reducir su exclusión del curriculum común, la cultura y comunidad (Booth e Ainscow, 1998, 2).

Esta primeira toma de postura sobre a inclusión, que quixemos introducir para analiza-la complexidade da súa definición, é a máis polémica de todas, por canto Booth e Ainscow (1998) aplican o termo exclusión e o de inclusión a tódalas persoas. Quere isto dicir que non limitan a súa visión da inclusión escolar ós alumnos con NEE ou discapacidades, e que non limitan tampouco a análise dos procesos de exclusión a tan só eses alumnos.

Deste xeito esta idea (á que Slee, 1996, 2000; Tomlinson, 2000; Corbett, 1997, 1999; Barton, 1997, 1998; e outros dos autores máis representativos do pensamento actual sobre a Educación Especial se achegan se é que non coinciden totalmente), supón amplia-lo foco da inclusión —facendo as escolas responsables de tódolos seus alumnos, non só dos que teñen NEE— e choca con todos aqueles que desde unha postura atrancada no pensamento integrador queren restrinxi-lo alcance da inclusión ós discapacitados (entre os que se atopan tanto os defensores máis acérrimos das categorías como sistema de identificación de persoas, campos profesionais, etc., como os representantes do movemento de discapacitados, que argumentan a súa perda de poder se se dilúen como grupo no seo da diversidade en xeral).

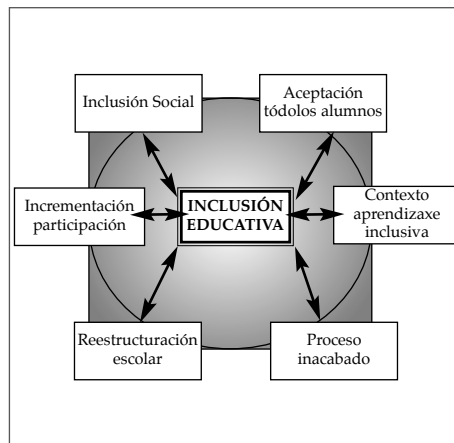
A figura 1 mostra algunhas das ideas e principios sobre os que adoita haber acordo á hora de definir e entender a inclusión educativa:

- Forma parte dun proceso de inclusión social máis amplo.
- Supón a aceptación de tódolos alumnos, valorando as súas diferencias.
- Esixe novos valores na escola.
- Implica incrementa-la participación activa (social e académica) dos alumnos e diminuí-los procesos de exclusión.
- Supón crear un contexto de aprendizaxe inclusivo desenvolvido desde o marco dun currículo común.

—Esixe a reestructuración escolar e a abordaxe desta desde unha perspectiva institucional.

—É un proceso inacabado, non un estado.

Figura 1. Concepto de inclusión educativa



2. AS DIFERENCIAS ENTRE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN

Asumindo, pois, que a inclusión é un movemento que ten unha das súas ancoraxes máis fortes no proceso de integración escolar, imos ir vendo neste segundo punto en qué aspectos se diferencia dela, cáles foron as críticas que a integración recibiu, e os porqués da súa evolución na dirección que marca a educación inclusiva. Enumeramos ata dez ámbitos ou espazos nos que a educación inclusiva se distancia dos esquemas integradores. A seguinte táboa resume esas ideas.

Táboa 1. A evolución das propostas desde a Integración á Inclusión

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Baséase na normalización. • Diríxese a alumnos con NEE. • Modelos ecosistémicos de interpretación de NEE. • Propón un contínuum de integración. • A integración como cambio ou innovación. • Céntrase nos alumnos. • Contínuum curricular/diferenciación. • Centrada en apoios e recursos. • A importancia dos profesionais de apoio. • Unha Educación Especial Integradora. 	<ul style="list-style-type: none"> • É un dereito humano • Diríxese a tódolos alumnos e tódalas persoas. • Modelo sociolóxico de interpretación da discapacidade. • Pretende a inclusión total. • A inclusión como reforma educativa. • Centro e comunidade (modelos socio-comunitarios). • Un currículo común para todos. • Centrada nunha organización inclusiva. • A importancia do desenvolvemento profesional. • Unha Educación Especial Inclusora.

1ª DIFERENCIA: A INCLUSIÓN COMO UN DEREITO HUMANO

A inclusión supón un ámbito de referencia máis amplo sobre os dereitos das persoas có mantido desde a integración. Do marco específico dos dereitos das persoas discapacitadas a non ser separadas, que se defendía no Principio de Normalización, pásase ó marco amplo (universal) da Declaración dos Dereitos Humanos como punto de referencia desde o que pensar e articular políticas e intervencións inclusivas.

Deste xeito, o que comezou sendo un movemento circunscrito ós dereitos das persoas discapacitadas e subscrito por pouco máis dunha ducia de países occidentais foi ampliando e revisando

o seu alcance, vinculando a integración a nocións de xustiza e equidade social. A participación en termos de igualdade en tódalas institucións sociais vese como un dereito inalienable nas sociedades democráticas. A inclusión enténdese pois como un dereito humano, como un dereito de rango superior a outros moitos que serven (explícita ou implicitamente) para articular respostas educativas segregadoras (Corbett, 1996; Lipsky e Gartner, 1996).

2ª DIFERENCIA: A CRÍTICA Ó CONCEPTO DE NEE. O NORMAL VÓLVESE DIVERSO

Xa se fixo referencia ó cambio de pensamento tan importante en torno a este tema. O pensamento das diferencias humanas como categorías abandonábase no esquema integrador por unha

comprensión das diferenzas en torno a un contínuum.

Non é fácil este cambio. Como Thomas (1997) sinala, o noso pensamento é fundamentalmente categórico e descontinuo. Pensamos en categorías e tanto a estrutura da linguaxe como a da ciencia ou a mesma sociedade nos anima a isto. O pensamento categórico—descontinuo— significa que existe unha predilección ou tendencia a incluí-las cousas e as persoas en categorías, máis que a pensar nelas como entidades individuais ou como cousas relacionadas unhas coas outras dentro dun contínuum. A xente —no noso pensamento descontinuo— é alta ou baixa, estable ou inestable, ten dificultades de aprendizaxe ou non as ten. Existen pois barreiras psicolóxicas na aceptación do continuo de necesidades ou de variabilidade individual que deberemos superar.

Pero as NEE ordenadas nun contínuum que vai desde as necesidades educativas, sen máis, ás necesidades educativas especiais supoñen unha nova categoría. Por un lado criticase o deterioro no uso do concepto de NEE, que acabou designando a alumnos (alumnos con NEE) cando en principio designaba apoios e recursos (non alumnos). A inclusión rexeita ese enfoque por ser en si mesmo segregador (reduce os apoios e axudas especiais a eses alumnos identificados como os alumnos con NEE), e propón en cambio que os recursos han de ser para todos.

Vlachou (1999) e diversos autores sinalaron que outra consecuencia dese mal uso do concepto é que na práctica significou a perpetuación das diferenzas e a inferioridade e, polo tanto, o mantemento dunha educación exclusiva. Porque un neno que fose definido como posuidor de necesidades educativas especiais pode ser excluído da educación ordinaria, se esta non pode ofrecerlle, por calquera motivo, os recursos estimados necesarios.

Ante isto, desde o esquema incluídor propóñense dúas alternativas: a eliminación de toda forma de categorizar na escola as necesidades (Thomas, 1997; Barton, 1998) ou a de retornar ó concepto de diferenzas individuais (Ainscow, 1994). Esta última postura, que parece ter menos acollida, inclúe en si mesma de novo o risco de volver a etapas de pensamento anteriores cando as necesidades se interpretaban como de orixe e desenvolvemento individual.

A educación inclusiva pretende pensa-las diferenzas en termos de igualdade e á súa vez en termos de normalidade. Así que cada persoa difire doutra nunha gran variedade de formas e que por iso as diferenzas individuais deben ser vistas como unha das múltiples características da persoa. Variabilidade individual e interindividual (diversidade individual e interindividual) e incluso variabilidade grupal, van se-los eixes en torno ós cales se articulan as respostas didácticas, sempre inclusivas, que se propoñen.



Existe unha tendencia a incluír cousas e persoas en categorías, no canto de pensar nelas como entidades individuais relacionadas entre si.

3ª DIFERENCIA: O MODELO SOCIOLÓXICO DE INTERPRETACIÓN DA DISCAPACIDADE

A lectura das diferencias en clave psicolóxica non é realmente unha novidade do esquema incluser porque, de feito, xa se incorporara esta interpretación, xunto á ecolóxica e a sistémica, á proposta da inclusión. O que ocorre é que a interpretación sociolóxica da discapacidade se fai forte e convértese nun pilar importante na inclusión. ¿Que achega de novo á proposta anterior? O forte peso que fai na análise e consideración da sociedade na creación e

desenvolvemento de identidades individuais ou colectivas discapacitadas (non só a escola intervéen e non só se manifestan os problemas en termos de aprendizaxe). Pero achega ademais unha chamada de atención sobre o papel da sociedade na consideración e lexitimación dunha visión negativa, discapacitadora, das diferencias. As análises de Tomlinson (1982), ou os máis actuais Barton (1999) e Oliver (1990), son emblemáticas desta necesidade de considera-la discapacidade no ámbito social.

A cuestión das diferencias foi tamén abordada por Giroux (1997), quen defende que a diferenza non se debe converter en signo de inferioridade, en déficit, ou en indicador de desigualdade. Pola contra, debería servir como estímulo para o desenvolvemento de prácticas pedagóxicas que afoenden en formas de democracia cultural. Como Susinos (1997) sinala, aínda que Giroux circunscribe a súa pedagogía dos límites ás diferencias culturais de distintos grupos sociais e étnicos, moitas das súas afirmacións poderían estenderse ás diferencias que historicamente se estableceron entre o normal e o patolóxico no ámbito tradicional da Educación Especial e que tanto censuraron os sociólogos da Educación Especial.

4ª DIFERENCIA: A INCLUSIÓN SEN LÍMITES

Unha das características máis sobresaíntes do esquema integrador era a asunción do contínuum de posibilidades integradoras. Desde a integración física á social, as posibilidades e modalidades integradoras graduábanse nun contínuum de menos a máis, que incluía distintos graos de integración na escola como a integración combinada, parcial e total. Pois ben, desde a proposta da educación inclusiva esíxese unha reflexión sobre as formas de exclusión encubertas tras esas prácticas integradoras parciais (como a integración combinada ou a integración parcial).

O concepto de *full inclusion* é un dos máis coñecidos entre os defensores

da inclusión. Inclusión total significa a aposta por unha escola que acolle a diversidade en xeral, sen exclusión ningunha, nin por motivos relativos á discriminación entre distintos tipos de necesidades, nin por motivos relativos ás posibilidades que ofrece a escola. Desde esta postura radical o uso de espazos e tempos separados para calquera alumno en determinados momentos négase polo seu carácter excluínste. Condénase a existencia de modelos especiais de apoio a favor de modelos xerais para todos. Murphy (1996) analizou con detemento as disensións neste tema, nas que coinciden os propios partidarios da educación inclusiva.

¿Quere isto dicir que os alumnos non van recibir apoio? Non, non significa iso. Norwich (1996), por exemplo, indica que a resposta inclusiva á diversidade non pode negarlles ós alumnos un sistema de apoios especiais cando o necesiten, aínda que o foco da inclusión sexa alcanza-la participación no espazo común do centro e da aula.

Pero é ben certo que Norwich e outros autores —menos radicais nas súas concepcións— expoñen os seus temores sobre qué podería significar levar ó límite a inclusión, por exemplo a negación do dereito á elección democrática dos pais sobre o lugar preferido para a educación dos fillos. Hai que dicir, non obstante, que esta postura foi contestada e sometida a críticas desde o que Low (1997), nunha controvertida clasificación, denominou partidarios ou defensores brandos da inclusión.

5ª DIFERENCIA: A INCLUSIÓN COMO REFORMA EDUCATIVA

Xa sinalámo-lo carácter de innovación e cambio que se atribuíu á integración polo seu impacto na escola. Sen embargo, a inclusión vai máis alá na súa análise propoñéndoa como unha reforma da educación.

A reestructuración escolar, como clave do proceso inclutor na escola, é a denominación que recibe esta proposta (Lipsky e Gartner, 1996) que supón unha das máis importantes reflexións e análises sobre o que a inclusión debe supoñer na escola. E é que se acusa a integración do feito de que, lonxe de supoñer un proceso de transformación e renovación escolar global, de apertura integradora da escola á diversidade de alumnos, se desenvolveu como un proceso dobremente reducido e limitado. Arguméntase este reduccionismo sobre a base dos seguintes motivos:

- En primeiro lugar, por limita-la resposta da escola ordinaria á integración daqueles alumnos catalogados como alumnos con necesidades educativas especiais, deixando fóra dese proceso a outros grupos ou colectivos que tradicionalmente foron tamén excluídos da escola ordinaria. Desde esta óptica a traxectoria integradora aparece como viciada, na medida que supuxo unha resposta parcial e contradictoria, ó defende-la integración como principio tan só para algúns alumnos.
- En segundo lugar, foi acusado de reduccionista o feito de que ese

proceso integrador se acometese na práctica como unha simple situación de adición consistente, nunha gran maioría de casos, no desdobre organizativo da aula, que adopta como solución ás novas demandas unha estrutura dobre, paralela á anterior. Noutras ocasións a resposta denominada asimilacionista (Dyson, 1997) foi a prevalecente: tódolos esforzos se afanan en prepara-lo alumno para axustarse á dinámica dominante na aula que permanece inalterable.

A alternativa á orientación reduccionista dese proceso supón revisa-lo compromiso e o alcance do proceso integrador, tratando de construír unha escola que responda non só ás necesidades especiais dalgúns alumnos senón ás de tódolos alumnos. O reto escolar non é polo tanto simple, non se reduce a adapta-la escola para dar cabida a un determinado grupo de alumnos, senón que demanda un proceso de reestructuración global para responder desde a unidade (lonxe de posturas fragmentarias) á diversidade de necesidades de tódolos alumnos (Lipsky e Gartner, 1996).

6ª DIFERENCIA: OS MODELOS COMUNITARIOS E SOCIOCULTURAIS DE REFERENCIA

A proposta da inclusión, sen abandona-las referencias ós modelos ecosistémicos de comprensión da escola, complétaos cunha nova e importante referencia conceptual que é a formada polos modelos comunitarios e socioculturais de comprensión e

análise da realidade social (Barton, 1998), que dotarán de novas metas e sentido a escola.

En primeiro lugar, podemos falar do sentido de comunidade aplicado ó interior da vida na escola, que resalta o seu carácter comunitario (de qué forma se traballa, se aprende, se desenvolve a vida nela). Estes esquemas tamén supoñen un cambio nas relacións co exterior: a escola da comunidade, inmersa nela e ó seu servizo, veremos como se abren novos e importantes espazos educativos como os constituídos pola participación e autonomía, ou os temas dos profesionais da educación (que ó abrirse á comunidade social son moitos máis, e máis ricos), os da participación e relación familiar (a través de múltiples canles e instancias, desde os individuais ós colectivos), etc. En definitiva, este enfoque axuda a perfilar unha nova imaxe da escola moito máis conectada co seu propio contexto social, persoal, profesional; moito máis interesada nos procesos de participación democrática desta (incluídos os procesos de aprendizaxe). A educación inclusiva, como sinala Vega (2000), supón unha escola integrada na comunidade, permeable ó contorno e capaz de establecer as conexións e canles necesarias para facilitar e desenvolver un proxecto educativo que inclúa a todos.

7ª DIFERENCIA: UN CURRÍCULO COMPRENSIVO, COMÚN E DIVERSO

Pijl e Meijer (2000) expoñen moi claramente outra das críticas máis

frecuentes que desde a inclusión se lle fixo ó proceso integrador. Para estes autores, a integración supuxo simplemente adapta-lo currículo da escola ós alumnos con NEE mentres que a inclusión supón desenvolver un currículo común para todos.

A proposta que se presenta é a de construír un currículo común, sensible á diversidade, como alternativa ás propostas curriculares baseadas na individualización ou na adaptación individual. Ó igual que os movementos a favor dunha educación non sexista basearon as súas batallas en reclamar, non só a coeducación física, senón un cambio renovador no currículo escolar (que de non ser así se reduciría a perpetua-lo modelo curricular masculino), a apertura da escola ás diferencias de tódolos alumnos esixe a revisión do currículo —e non tan só do currículo individual dalgúns alumnos— co recoñecemento, respecto e celebración positiva das diferentes identidades de cada un. Países como o Reino Unido e Australia (Daniels e Gartner, 2000; Slee, 1997) delatan con forza o erro atribuído ó proceso integrador cando se baseou en incluír na aula a alumnos cos seus propios programas curriculares supostamente adaptados, pero que ocultan na realidade a instalación do alumno nun sistema educativo estático e asimilacionista.

Tamén no noso contexto se apreciou esta tendencia a deixar descansar-lo peso da integración en propostas curriculares individuais e diferenciadas (a través das adaptacións

curriculares individualizadas). Dáse así por sentado a bondade inicial do currículo da aula e do centro, e céntranse os esforzos no currículo individual obviando o paso previo dirixido ó currículo común. Pero, como sinalou López Melero (1997), é só cun currículo común comprensivo, único e diverso (non con respostas individuais) como poderemos deseñar un currículo inclusivo. A perspectiva de Gimeno (1999, 2000) referenda e clarifica os esquemas nos que a inclusión pode e debe trazar un currículo inclusivo, propoñendo que ha de ser coa igualdade —e non coa diferenza— e desde as prácticas pedagóxicas diversas —e non as homoxéneas— a partir de onde poderemos falar de cambios tendentes a facer do currículo, a escola, a aula e a aprendizaxe un proceso e un espazo inclusivo, enriquecedor e integrador das diferenzas entre alumnos.

8ª DIFERENCIA: A ORGANIZACIÓN INCLUSIVA

Máis que a organización escolar no seu conxunto, como xa sinalamos, foron os apoios e recursos parciais á integración (materiais e humanos) os que ocuparon en gran medida o espazo fundamental de desenvolvemento, críticas, denuncias, disposicións e demandas para levar a cabo a integración escolar.

Aínda recoñecendo a importancia destes temas para o desenvolvemento dunha escola capaz de acolle-la diversidade, desde as filas da educación inclusiva resitúase o papel dos recursos

e apoios á integración. De feito, pénsase que a solución a boa parte dos problemas organizativos e didácticos que afronta a integración escolar pasa por desmitificar-lo papel outorgado a estes apoios e recursos e por situar, en cambio, a escola —non os seus apoios— no centro e eixe do proceso.

A crítica e a diferenza coa proposta integradora sinala que, tal e como esta se planificou, se pretendeu lograr, a través de modificacións parciais (case parches se pensamos no significado literal dos termos apoio e adaptacións), que os centros cambiasen para dar resposta á situación de integración. A consecuencia dun cambio tan superficial foi en ocasións a perda de significación colectiva da integración no centro, que pasaba a ser contemplada, abordada e estudiada como tarefa individual, de grupos, equipos ou comisións integradoras.

Pola contra, desde a inclusión a clave do proceso é o desenvolvemento da institución. É a reorganización interna e profunda da escola (dos profesionais que a constitúen, dos seus obxectivos, do ambiente, o espazo, o tempo, a cultura escolar...) a que lle dará o carácter inclusivo e é con ese carácter co que se pode pensar, en última instancia, en identificar e organiza-los apoios e transformacións necesarios para alcanzar-las súas metas.

Neste sentido, os máis recentes modelos organizativos que apelan a un criterio situacional como eixe na organización escolar da inclusión na

escola merecen ser estudados en profundidade. As respostas organizativas *ad hoc* baseadas na simple creación dun contínuum de servizos preséntanse como a clave nos centros interesados en instaurar unha educación inclusiva.

9ª DIFERENCIA: O DESENVOLVEMENTO PROFESIONAL DOS PROFESORES COMO BASE DO PROCESO INCLUSOR

A escola non é só o contexto onde se produce a integración, senón que é o propio texto. Por iso o papel da escola no proceso non se reduce a entende-las

necesidades educativas dos nenos e importar ou crear novas figuras profesionais para lles dar resposta, senón que a inclusión supón traballar nunha nova dirección baseada na necesidade de favorecer-lo desenvolvemento profesional dos profesores para incrementa-la capacidade da resposta escolar á diversidade (Hanko, 1995; Arnaiz, 1997).

Este compromiso da escola coa inclusión só é sostible se os centros poden incluír a tódolos alumnos e responder ás novas demandas que xera



O corro da pataca, de Emil Nolde.

a situación de diversidade. Os procesos formativos e as dinámicas de traballo baseadas na colaboración e a reflexión foron identificados como estratexias básicas para o proceso de desenvolvemento profesional que reclama a diversidade (Ainscow, 1997).

Profesores e profesionais da educación, sinalaron Morsink e Lenk (1992), están abocados, se se lle debe dar unha resposta á diversidade (manifestada en forma de múltiples e diferentes demandas), a traballar en grupo, a colaborar como membros da escola, tomando esta como base ou unidade de referencia para o cambio e como base do desenvolvemento profesional. As solucións ós complexos problemas escolares que suscita a diversidade supoñen a necesidade de cambios tanto nos estudantes como na forma en que se organizan, relacionan e desenvolven profesionalmente os profesores.

10ª DIFERENCIA: A EDUCACIÓN ESPECIAL COMO MELLORA DA RESPONSA ESCOLAR PARA TODOS

Por motivos semellantes ós anteriores propónse a ampliación da resposta e das metas da Educación Especial, no que poderíamos chama-la súa nova transformación. Imos recorrer ó pensamento Muntaner, Forteza e Roselló (1996) para aclarar en qué consiste esta nova transformación en metas e destinatarios, en procesos e en referentes:

La Educación Especial se convierte en unha disciplina aberta, que provoca mejoras en la actividad de la

escuela, pues trabaja desde las diferencias de los alumnos para alcanzar la igualdad de oportunidades de todos ellos, no para reseñar estas diferencias. Y para lograr este objetivo se precisa la participación del colectivo docente trabajando hacia la conservación de una finalidad común: lograr escuelas más eficaces y mejores para todos (Muntaner, Forteza e Roselló, 1996, 346).

A Educación Especial centra así o seu obxectivo en cómo a escola se pode adaptar á diversidade dos alumnos, asumindo esa diversidade como posibilidade de mellora docente e escolar e impulsando un proxecto educativo centrado, non tanto en desenvolver métodos especiais para nenos especiais, senón nunha ensinanza e unha aprendizaxe mellor para tódolos alumnos, sexan cales sexan as súas capacidades e características. Polo tanto, a Educación Especial de hoxe enfróntase á necesidade de crear e introducir novas e máis amplas formas de resposta á diversidade dos alumnos. A súa prioridade consiste en crear as condicións que faciliten e apoien a aprendizaxe de todos.

Isto significa un novo obxectivo para a Educación Especial consistente na mellora da escola, na mellora da súa capacidade para dar respostas á diversidade dos seus alumnos (Ainscow, 1994; Muntaner, Forteza e Roselló, 1996).

Supón ademais un novo concepto de Educación Especial desenvolvido desde o que Ainscow (1994) chamou unha perspectiva curricular. Este punto de vista implica que o obxecto de

estudio non é describi-los problemas de aprendizaxe dos seus alumnos, senón actuar nos contextos en que se desenvolve esta aprendizaxe, que se debe adaptar ás demandas de cada grupo concreto e de cada suxeito. Para isto debe modificar modelos de organización, intervención, estratexias relacionais, metodolóxicas, etc., asumindo a necesidade de construír unha nova aprendizaxe para a Educación Especial. Propón tamén unha ampliación dos destinatarios, que deixan de ser só os alumnos con NEE e pasan a ser todos.

Todo iso conforma, en definitiva, un novo marco de referencia para a Educación Especial que se configura como un campo de coñecementos e prácticas, de investigacións e propostas que se enmarca sucesivamente nos esquemas da escola comprensiva e na atención á diversidade (no sentido amplo desta, con especial atención ás desigualdades) concretándose en forma de intervencións educativas dirixidas a todos, que se poden diferenciar, pero sempre subordinadas, á proposta e principio de igualdade previo.

CONCLUSIÓNS

Con estas ideas sobre a inclusión gustaríame finalizar expoñendo algunhas consideracións sobre o propio concepto e as complexidades do proceso que leva ata a inclusión educativa. Como moitas voces sinalan, paradoxalmente, se ben hoxe en día non debería haber cabida nin lugar para as vellas

asuncións da integración, é preciso recoñecer que aínda non se interiorizaran esas vellas ideas cando apareceron as novas. Para maior complicación, o termo inclusión, como apuntabamos, defínese de múltiples formas, non ten un significado concreto e único, que é utilizado en diferentes contextos e por distintas persoas para se referiren a situacións e propósitos distintos. Recoñecendo esa situación, intentamos contribuír ó debate expoñendo a nosa propia visión do tema:

—Non é un novo enfoque. A pesar de toda a literatura que o presenta como unha nova vía, unha nova ideoloxía, un novo marco, etc., gustaríanos sinalar que, aínda sendo todo iso, na súa orixe non é tanto un punto e á parte (unha ruptura epistemolóxica como pasaba co tránsito desde o modelo de Educación Especial tradicional ata o integrador) como un reenfoque, un reorientar unha dirección xa tomada, un corrixi-los erros atribuídos á integración escolar. De feito, hai autores (Booth e Potts, 1985; Stainback e Stainback, 1999) e propostas legais e sociais, que desde o principio aludiron ó que hoxe chamamos inclusión (aínda que con algunhas limitacións respecto á actual idea). Non negamos sen embargo, que no seu desenvolvemento signifique cambios moi importantes de novo e transformacións, máis radicais se cabe, cás que se propoñía coa integración escolar. Supón ademais, e este cremos que é un aspecto decisivo, un proceso de rearme ideolóxico e conceptual con relación ós esquemas da

integración (moitas veces apoiados tan só en principios políticos e prácticos, sen unha forte cobertura ou discusión conceptual).

—O tema da inclusión non se circunscribe ó ámbito da educación. Constitúe unha idea transversal que ha de estar presente en tódolos ámbitos da vida (social, laboral, familiar, etc.) A inclusión forma parte da nova forma de entende-la sociedade deste novo milenio. Polo tanto, o referente básico da inclusión é o marco social. A inclusión, a participación na sociedade e as súas institucións, nas distintas comunidades, locais, familiares, etc., é a clave do proceso. Nisto a inclusión supón a ampliación do punto de mira en relación coa integración. É ben certo que o principio de normalización remitía a esta idea de sociedade, pero era un proceso máis unidireccional ca de cambio e adaptación mutuo. Resitua-lo discurso educativo no contexto social, supón neste caso recoñecer que é, ha de ser, desde un novo pensamento social co que poderemos aborda-la reestructuración escolar. Aínda que non se pode omi-la capacidade de incidencia da escola no sistema social, o punto de referencia inicial inclínase cara á sociedade como a xeradora dos contextos, valores e principios inclusivos que a escola vertebra e recrea.

—Destaca a igualdade por riba da diferenza. O punto de partida da

inclusión é a igualdade inherente a tódalas persoas e, de aí, a igualdade de dereitos humanos que dá pé a todo o desenvolvemento do movemento incluser. A inclusión non fala, ou non fala só, do dereito de determinadas persoas a vivir e gozar dunhas condicións de vida semellantes ás do resto dos cidadáns, senón do dereito e da obriga social de construír entre todos comunidades para todos, comunidades que permiten e valoran a diferenza, pero baseadas no recoñecemento básico e primeiro da igualdade.

—Pretende altera-la educación, en xeral (non simplemente a Educación Especial ou a educación xeral). Expón aberta e claramente o proceso de inclusión como un proceso que afecta a unha única comunidade (Négase ou requírese nega-la posibilidade de comunidades paralelas, sexan sociais ou educativas, destinadas a subgrupos específicos de cidadáns ou alumnos) na que todos deben te-lo seu sitio.

Unha das ideas máis rechamantes e clarificadoras a este respecto é a negación e o intento de superación que Booth, Ainscow, Dyson, Slee e outras tantas das persoas máis radicais neste tema, tratan de facer do discurso do “eles e nós”. Propoñendo a creación de culturas e comunidades onde o “nós” sexa o principio rector².

2 O seu libro *From them to us* (1998) vai máis alá na explicación e desenvolvemento desta idea propoñendo que a construción dese nós significa a aprendizaxe nunha dobre dirección. Neste caso propoñese a inversión das consideradas fontes de aprendizaxe, e son eles (os excluídos) os que nos ensinan a nós (os tradicionalmente incluídos).

Por iso se asocia sempre o concepto de inclusión co de reforma, mentres que o de integración se asociou máis ó de innovación (nun sentido máis restrinxido e parcial do termo). A educación inclusiva, lémbra-nos Barton (1997), non é simplemente situa-los alumnos con discapacidades na aula cos seus compañeiros non discapacitados; non é mante-los alumnos nun sistema que permanece inalterado; non consiste en que profesores especialistas lles dean respostas ás necesidades dos alumnos na escola ordinaria. A educación inclusiva ten que ver cómo, ónde, por qué e con qué consecuencias educamos a tódolos alumnos.

— Supón unha nova ética, uns novos valores baseados na igualdade de oportunidades. A educación inclusiva ten que formar parte dunha política escolar de igualdade de oportunidades para todos. Se é así proporcionará a base para analizar e identifica-las forzas ou os factores que inducen á exclusión. Os valores que mantén a inclusión deberían, por exemplo, educa-los alumnos na conciencia da necesidade de participación social de tódalas persoas e supoñer na práctica a entrada en escena dunha xeración de cidadáns comprometidos socialmente na loita contra a exclusión. Os valores da educación inclusiva teñen que ver con abri-la escola a novas voces (as non familiares) e con escoitalas activamente; pero tamén co respecto e a redistribución de poder entre tódolos membros da comunidade escolar,

incluídos aqueles que tradicionalmente foron excluídos ou mantidos testemuñalmente (sen voz e sen voto). A nova ética supón, en definitiva, pasar de acepta-la diferenza a aprender dela.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1991): *Effective Schools for All*, London, Fulton.
- (1994): *Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula*, París, UNESCO.
- (1995): "Education for all: making it happen", *Support for Learning*, 10 (4), 147-155.
- (1995): *Necesidades Especiales en el aula: guía para la formación del profesorado*, Madrid, Narcea.
- (1997): "Towards inclusive education", *British Journal of Special Education*, 24 (1), 3-7.
- Arnaiz, P. (1997): "Innovación y Diversidad: Hacia nuevas propuestas didácticas", en J. Torres, M. Román e E. Rueda (eds.), *La Innovación de la Educación Especial*, Jaén, Universidad de Jaén, 745-753.
- Ballard, K. (1997): "Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation", *International Journal of Inclusive Education*, 1 (3), 243-256.

- Barton, L. (1997): "Inclusive education: romantic, subversive or realistic?", *International Journal of Inclusive Education*, 1 (3), 231-242.
- _____(1998): *Discapacidad y Sociedad*, Madrid, Morata.
- _____(1999): "The struggle for inclusion: The demand for an alternative approach to research", relatorio presentado no *Congreso Internacional de AEDES: Reto Social para el próximo milenio: Educación para la diversidad*, Madrid, decembro.
- Booth, T. (1998): "The poverty of special education: theories to the rescue?", en C. Clark, A. Dyson e A. Millward (eds.), *Theorising Special Education*, Londres, Routledge, 79-89.
- Booth, T., e M. Ainscow (1998): *From them to us*, Londres, Routledge.
- Booth, T., e P. Potts (eds.) (1985): *Integrating special education*, Oxford, B. Blackwell.
- Corbett, J. (1996): *The language of Special Needs*, London, Falmer.
- _____(1997): "Include/exclude: redefining the boundaries", *International Journal of Inclusive Education*, 1 (1), 55-64.
- _____(1999): "Inclusion and Exclusion: Issues for Debate", en L. Barton e F. Armstrong (eds.), *Difference and Difficulty: Insights, Issues and Dilemmas*, Sheffield, University of Sheffield, Department of Educational Studies, 96-127.
- Daniels, H. (eds.) (2000): *Special Education Re-formed. Beyond Rethoric?*, London, Falmer Press.
- Daniels, H., e P. Gartner (2000): *Inclusive Education*, London, Kogan Page.
- Dyson, A. (1997): "Inclusive Education: a Theoretical and comparative framework", comunicación presentada no *European Conference on Educational Research*, Frankfurt, Alemaña, setembro.
- Fernández Enguita, M. (1998): *La escuela a examen*, Madrid, Pirámide.
- Fulcher, G. (1989): *Disabling Policies? A comparative Approach to educational policy and disability*, London, Falmer.
- Gimeno, J. (1999): "Políticas curriculares y diversidad", relatorio presentado no *Congreso Internacional de AEDES: Reto social para el próximo milenio: Educación para la diversidad*, Madrid, decembro.
- _____(2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata.
- Giroux, H. (1997): *Cruzando límites*, Barcelona, Paidós.
- Hanko, G. (1995): *Special Needs in Ordinary Classrooms*, London, David Fulton Pub.
- Lipsky, D., e A. Gartner (1996): "Inclusion, school restructuring

- and the remaking of American Society", *Harvard Educational Review*, 66 (4), 762-795.
- López Melero, M. (1997): "Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos", en P. Arnaiz e R. De Haro (eds.), *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*, Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 181-208.
- Low, C. (1997): "Is inclusivism possible?", *European Journal of Special Needs Education*, 12 (1), 71-79.
- Marchesi, A., e E. Martín (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza Editorial.
- Morsink, C., e L. Lenk (1992): "The delivery of special education programs and services", *Remedial and Special Education*, 13 (6), 33-43.
- Muntaner, J. J., M. D. Forteza e M. R. Roselló (1996): "Un nuevo paradigma de la educación especial", en P. Jurado e outros (coord.), *XIII Jornades d'Universitat i Educació Especial*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 340-346.
- Murphy, D. (1996): "Implications of Inclusion for General and Special Education", *The Elementary School Journal*, 96 (5), 469-493.
- Norwich, B. (1996): "Special needs education or education for all: connective specialisation and ideological impurity", *British Journal of Special Education*, 23 (3), 100-103.
- Oliver, M. (1990): *The Politics of Disablement*, Basingtoke, MacMillan.
- Parrilla, A. (1993): "A Integración Escolar: a situación actual e os retos pendentes", *Revista Galega do Ensino*, 1, 49-66.
- Pijl, S., e C. J. W. Meijer (2000): "The Netherlands: Supporting integration by re-directing cash-flows", en H. Daniels e P. Gartner (eds.), *Inclusive Education*, London, Kogan Page, 82-91.
- Pijl, S., C. J. W. Meijer e S. Hegarty (1997): *Inclusive Education. A global Agenda*, London, Routledge.
- Skrtic, T. (1991): "The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence", *Harvard Educational Review*, 61 (2), 148-206.
- Slee, R. (1996): "Inclusive schooling in Australia? Not yet", *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 9-32.
- _____(1997): "Supporting an International Interdisciplinary Research Conversation", *International Journal of Inclusive Education*, 1 (1), i-iv.
- _____(2000): *Talking back to power. The politics of educational exclusion*, relatorio presentado en ISEC, Manchester, xullo.
- Stainback, S., e W. Stainback (1999): *Aulas inclusivas*, Madrid, Narcea.
- Stainback, S., W. Stainback e M. Forest (eds.) (1989): *Educating all students*

in the mainstreaming of regular education, Baltimore, MD, Paul Brookes.

Susinos, T. (1997): *Proyecto Docente*, Universidad de Cantabria (inédito).

Thomas, G. (1997): "Inclusive schools for an inclusive society", *British Journal of Special Education*, 24 (3), 103-107.

Tomlinson, S. (1982): *A sociology of Special Education*, London, Routledge and Kegan Paul.

——— (2000): "Exclusion: the middle classes and the common good", en H. Daniels e P. Gartner (eds.), *Inclusive Education*, London, Kogan Page, 238-251.

UNESCO (1994): *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*, Salamanca, Unesco.

UNESCO e MEC (1995): *Declaración de Salamanca sobre las Necesidades Educativas Especiales*, Madrid, UNESCO-MEC.

Vega, A. (2000): *La educación ante la discapacidad*, Valencia, Nau Llibres.

Villa, R., J. Thousand, W. Stainback e S. Stainback (eds.) (1992): *Restructuring for caring and effective education: an administrative guide to creating heterogeneous schools*, Baltimore, Paul H. Brookes.

Vlachou, A. (1999): *Un camino hacia una educación inclusiva*, Madrid, La Muralla.



CURRÍCULO E NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ALGUNHAS REFLEXIÓNS

*Carmen García Pastor**
Universidade de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Considera-las necesidades educativas especiais desde a perspectiva curricular, implica, sobre todo, facer referencia ás intencións dunha escola que se propón educar respectando as diferencias e asumindo os problemas de ensinanza consecuentes á diversidade das características individuais que un grupo heteroxéneo representa. Referímonos a unha escola que non ten as posibilidades pechadas, onde a súas necesidades se recoñecen como cambiantes, e que entende como cotián o reaxuste constante que supón responder a estas necesidades. Esta idea, que expuxemos hai algúns anos (García Pastor, 1993), segue vixente aínda que, afortunadamente, contamos hoxe cos coñecementos e as experiencias que, durante estes anos, acumularon investigadores, teóricos e prácticos da educación para avanzar no seu desenvolvemento e na súa tradución á práctica.

Cando mantiñamos daquela que a escola debería integrar necesidades,

non nenos, baseabámonos no que hoxe identificamos baixo o concepto de inclusión, é dicir, sobre a idea dunha escola que é de todos e para todos, na que non se pode diferenciar entre dous grupos de nenos, os que teñen necesidades educativas especiais e os que non as teñen, porque aprendemos que esta diferenciación nos pode levar a novos e sutís sistemas de segregación.

Ó traballar coa noción de currículo, seguimos adoptando un posicionamento crítico, no sentido de desenvolver perspectivas non só sobre a actividade da educación nas escolas e nas clases, senón tamén sobre a súa institucionalización, entendendo con Kemmis (1988, 37) que os profesores e educadores se deben sentir participantes nunha ampla loita a prol de formas de vida social máis racionais, xustas e satisfactorias. Traballamos dentro de aproximacións curriculares que, máis que propoñe-la posibilidade de acceso a aqueles alumnos con necesidades educativas especiais, contemplan o cuestionamento sistemático da acción

* Catedrática de Didáctica e Organización Escolar.

educativa e, neste sentido, consideramos necesario falar dunha reestruturación do currículo. Este sería na actualidade o significado de desenvolver “una política educativa práctica” e nesta liña, entendemos que seguen tendo vixencia as palabras de Hegarty, Hodgson e Clunies-Ross:

Del mismo modo que otros alumnos, los de necesidades especiales acuden a las escuelas para que se les enseñe y para aprender. La tarea de las escuelas consiste en promover el aprendizaje de los alumnos y en crear las condiciones bajo las que tenga lugar el aprendizaje apropiado para todos. Si un centro no lo logra está fracasando en su papel primario, sea cual fuere lo que pueda estar haciendo (1988, 20).

Proponémonos aludir a cuestións que resultan importantes e problemáticas á hora de deseñar unha ensinanza que se dirixe a alumnos, dos que non só recoñecerémo-las diferencias, senón que as respectaremos. Neste sentido, resulta necesario considerar como a resposta ás necesidades educativas especiais participa hoxe dunha filosofía baseada sobre a idea de diversidade, é dicir, sobre un novo xeito de concibir e responder ás diferencias individuais en educación (García Pastor, 1999). Desde esta posición, o cualificativo de especial deixa de te-lo significado anterior, que arrastra toda unha tradición sobre a necesidade dunha intervención educativa que adoptaba a forma de tratamentos especiais, desde unha perspectiva que se centraba no suxeito, e que hoxe se considera que limitaba as súas oportunidades de desenvolvemento: O

criterio predominante con respecto ás necesidades especiais supón que o problema estriba no neno. En consecuencia, exclúe da consideración outros factores baseados en procesos sociais, políticos e de organización máis amplos, que son externos ó individuo (Ainscow, 1995). Entenderase, polo tanto, a idea de que os intereses e capacidades dos alumnos sexan cultivados coma un fin e non simplemente explotados para conseguir que se adapten a unha proposta curricular; pois é o currículo o que se ha de concibir como adaptable ás necesidades dos alumnos.

2. O CURRÍCULO COMO UN MARCO ABERTO Á DIVERSIDADE

O currículo non debe ser entendido como a posibilidade de que cada alumno aprenda cousas diferentes, senón máis ben que as aprenda de diferente maneira. Pois cando nos referimos a un coñecemento común referímonos a un tipo de coñecemento xeral, patrimonio da Humanidade, que se considerou necesario de tal xeito que canto máis coñecemento común teña un suxeito máis posibilidades individuais poderá desenvolver para entender “o xogo da imaxinación, as ambigüidades da experiencia, o sentido de todo o que estea relacionado con normas e patróns de comunidades de discurso tales como a ciencia e a literatura” (Popkewitz, 1983, 72). Este autor referíase á contradición implícita na idea de se afastar do común para responder ás diferencias individuais, na

mesma idea consideramos nós que, en Educación Especial, a “perspectiva individual” obviou esta consideración, de tal xeito que moitos alumnos con necesidades educativas especiais recibiron un currículo moi diferente ó dos seus compañeiros, sen considerar que cando “recortamos” o currículo, estamos restrinxindo as posibilidades de adquirir uns coñecementos e unhas habilidades que poderían ser útiles nun futuro.

Cando partimos da premisa de que os alumnos van á escola a aprender, a que se lles ensine, queremos dicir

que deben estar expostos ás mesmas experiencias de aprendizaxe, que non debemos prexulga-las capacidades dos alumnos con necesidades especiais. Aprender xuntos significa que todos participen en actividades de aprendizaxe nas que estean expostos ó estímulo intelectual que supón a axuda dos demais e a ensinanza en grupo: “si los niños supuestamente con necesidades especiales trabajan solos durante la mayor parte de su jornada escolar, no podrán beneficiarse de ninguno de estos factores positivos” (Ainscow, 1995, 29).



Non se deben prexulga-las capacidades dos alumnos con necesidades especiais.

Tomar como referencia o currículo, afastándonos da perspectiva individual predominante en Educación Especial, significa introducirmos nun proceso de mellora da ensinanza. Xa Goodland (1983) o sinalara, insistindo en que se o coñecemento se incrementa democraticamente, é dicir, se tende a estenderse a máis poboación durante períodos máis longos de tempo, entón debería incrementarse, simultaneamente, a súa humanización; isto é, debería ser proporcionado de tal forma que fose "aprendible". Kirk (1989) identificara entre as correntes que relacionan currículo e comunidade democrática, a aqueles autores que entenden que unha educación democrática debe educar democraticamente, é dicir, cun compromiso explícito con certos principios básicos que incluírían a racionalidade, a xustiza, a tolerancia e o respecto ós outros. No desenvolvemento desta corrente deberíamos situar a Skrtic (1991), para o que en termos políticos a institución da educación pública non pode ser democrática a menos que as súas prácticas sexan equitativas e de calidade. A súa proposta apoiase en tres aspectos fundamentais:

- A aceptación da incerteza da diversidade, fronte a outras concepcións racionalistas das diferencias humanas.
- A organización *ad hoc* das escolas, fronte a unha organización burocrática ou tecnocrática, porque é a que posibilita o exercicio de decisións autónomas, o desenvolvemento

to dunha práctica profesional reflexiva.

- Unha forma de exercicio profesional que persegue unha unificación da teoría e a praxe, enfrontándose á práctica formalizada e racionalizada que fomenta a especialización e o profesionalismo.

Debemos entender que unha práctica equitativa é a que se apoia na igualdade de oportunidades. Nesta liña, traballar por unha escola inclusiva é unha forma de se comprometer coa construción dun ensino máis democrático (García Pastor, 1997). A adopción dunha dimensión reflexiva, ética e política, na práctica profesional, como sinala Apple (1986), é necesaria porque debemos actuar como suxeitos comprometidos co proceso de deliberación dos medios e dos fins en tódalas institucións (1996). Isto é importante con respecto ó currículo, porque neste campo se aceptaron con facilidade formas de pensamento racionais que hoxe se consideran pouco eficaces, ademais de supoñer unha concepción limitadora, histórica e empiricamente imprecisa (Apple, 1986, 167-168). Para este autor os educadores non debían relegala crítica, xa que, a diferenza doutras persoas, a actividade que realizan ten unha influencia directa sobre xeracións de nenos presentes e futuras. Davidson (1988) expoñía a necesidade de que os profesores fosen conscientes do clima que eles mesmos poden xerar; de feito, a extensión e profundidade da maioría das dificultades de aprendizaxe están asociadas a determinadas situacións

nas que o papel xogado polos docentes é fundamental. Estas recomendacións non só se deberían dirixir cara ós profesores de educación xeral, que ignoraron ata agora a unha parte importante de nenos con respecto ó seu rol de educadores, senón tamén para os que traballaron en Educación Especial; para todos o currículo debe se-lo punto de encontro e revisión.

En Educación Especial, secundáronse durante moito tempo as teorías deficitarias, que supoñen que o neno con certas discapacidades non pode progresar xunto ós outros nenos na escola; antes necesitaría recupera-las habilidades que se consideran requisitos previos á aprendizaxe escolar. Este esquema oponse á concepción dunha escola para todos, na cal é o currículo o que ten que se desenvolver de forma que os seus obxectivos e procedementos se adapten ás necesidades dos alumnos e non ó revés.

Partindo desta premisa, dúas ideas fundamentais caracterizan o xeito de avanzar desde a perspectiva curricular nestes momentos. A primeira delas refírese á desmitificación da resposta ás necesidades especiais como unha resposta específica que se ten que diferenciar necesariamente doutras actividades de ensinanza. Neste sentido, hai que dicir que moitas veces se puxo unha énfase excesiva nos aspectos relativos ós recursos específicos dos que a escola debe dispoñer para facer fronte ás necesidades especiais. Á necesidade de desmitificación refírese Vlachou (1999), sinalando que un

discurso inclusivo require un modo alternativo de ve-las cuestións referentes á discapacidade e de responder a estas. A reconsideración das necesidades especiais desde a perspectiva curricular lévanos a establece-la resposta a estas necesidades como un problema de mellora da ensinanza (Ainscow, 1995, 1999).

A segunda idea é que a perspectiva curricular se enfronta a unha concepción individualista da ensinanza para centra-la súa atención en aspectos contextuais que ata agora foran ignorados. Comezáronse a considerar insuficientes as explicacións fundamentadas na aprendizaxe como unha relación didáctica entre profesor e alumno, cobrando vigor as explicacións de cómo os alumnos aprenden nun contexto social. Neste sentido, a actividade que se realiza na clase e a capacidade do profesor para organizala e dirixila resulta fundamental. Hai que intentar desenvolver novas respostas didácticas que poidan estimular e fomenta-la participación de tódolos membros da clase (Ainscow, 1999).

Deberíamos ter en conta, como tamén Ainscow (1995, 1999) sinalou, que as experiencias sobre integración se centraron na posibilidade de incorpora-lo coñecemento da Educación Especial xunto co coñecemento que posúen os profesores. Ó facer isto "se han minado nuestros esfuerzos de forma completamente involuntaria: Lo que aprendimos fue que estos enfoques eran simplemente irrealizables en las escuelas primarias y secundarias"

(Ainscow, 1999, 18). A orientación dominante no campo da Educación Especial non se adapta á forma en que os profesores ensinan habitualmente na súas clases. É máis, reforzan a idea de que son os especialistas os que se deben ocupar das cuestións relacionadas coas necesidades educativas especiais. Isto é así porque a perspectiva curricular adoptada foi a chamada “perspectiva de acceso”. Esta perspectiva, para Pugach e Warger (1996), pode caracterizarse por estar centrada nos temas e nas actividades, limitando o significado do “acceso ó currículo” a un problema de índole práctica, sen abordar o tema fundamental de qué deben aprender ou qué se lles debe ensinar ós alumnos. Segundo estas autoras isto deu lugar a unha mensaxe confusa, xa que se entendeu que o apoio necesario se cifra en prepara-los alumnos en habilidades e coñecementos suficientes para acceder ás leccións do profesor.

En relación co exposto ata agora, é necesario establecer en qué medida o concepto de inclusión ofrece unha visión diferente da perspectiva curricular. Ainscow (1999) manifesta que se utilizou a palabra *integración* para describir procesos mediante os cales certos nenos reciben apoios co fin de que poidan participar no currículo existente, mentres que inclusión suxire un desexo de reestructuración do currículo. Stainback e Stainback (1999, 21) afirman, pola súa parte, que se está adoptando o concepto de inclusión “porque señala con maior precisión y claridad

lo que hace falta: hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de las escuelas y aulas de su barrio y no sólo colocarlos en clases normales”. Para estes autores, nas escolas e clases inclusivas insístese na construción dun sentido de comunidade, dunha forma de organización na que todos se senten aceptados e apoiados e na que cada un axude os seus compañeiros ó tempo que satisfán as súas necesidades educativas.

3. NOVOS PRINCIPIOS PARA O DESEÑO DUN CURRÍCULO RESPONSABLE

Para Udvari-Solner e Thousand a creación dun currículo responsable nunha escola inclusiva require a adopción dunha nova perspectiva que debería ser capaz de levarnos a unha reconceptualización das relacións entre sociedade, cultura, currículo e prácticas de ensinanza. Debemos entender que esta perspectiva “avalía criticamente desigualdades e instancias ou espacios de discriminación e identifica estrategias de cambio [...] Acelerando as reformas na educación e no currículo pola inserción da reformulación día a día do discurso dos profesores e dos alumnos” (1996, 183). A este respecto, deberíamos considera-la necesidade de reflexionar sobre a situación de marginación das persoas con discapacidade, tanto dentro como fóra da escola, adoptando unha visión máis ampla que se vincule ós problemas de marginación social. Porque é desde aí, desde onde podemos preguntarnos a quen

serve o currículo: "as novas tendencias curriculares proporcionannos medios lexítimos e politicamente aceptables non só para os nenos con discapacidades, senón tamén para un gran número de nenos que foron etiquetados xeralmente como de risco" (Pugach e Warger, 1996, 223). Neste sentido, os principios da escola inclusiva están ideoloxicamente vinculados coas metas da educación multicultural, entre as que Gollnick (1980, cit. por Udvari-Solner e Thousand, 1996) citaban as seguintes:

- fomenta-los dereitos humanos e o respecto ás diferencias,
- recoñece-los valores culturais da diversidade,
- promove-la comprensión da existencia de formas de vida alternativas,
- establece-la xustiza social e a igualdade de oportunidades, e
- facilitar un reparto e distribución equitativa do poder entre individuos e grupos.

Como en todo proxecto que supoña a introducción de valores culturais novos, debería considerarse a necesidade de partir do que os profesores coñecen, xa que cando se trata de trasladar as novas ideas á práctica, a experiencia ensínano-la facilidade coa que estas quedan asimiladas ás prácticas usuais. Polo que se refire ós alumnos con necesidades educativas especiais, Pugach e Warger (1996) sinalaron como principais dificultades para a reestructuración do currículo, a falta de concien-

cia curricular dos especialistas en Educación Especial e a forte tendencia a individualiza-los programas. Se entendemos que o deseño dun currículo responsable debe incorpora-los principios da educación comprensiva, isto é, partir dunhas bases diferentes ás tradicionalmente utilizadas, incorporando o coñecemento actual sobre os procesos de aprendizaxe, as estratexias de ensinanza e a organización escolar, será necesario facer fincapé na dificultade que existe para incorporar estes coñecementos.

Como apuntamos máis arriba, o deseño do currículo pode se-la oportunidade para reconsidera-lo modo en que se traballa, reflexionando sobre o significado que pode ter en cada caso concreto unha escola comprometida cunha educación que inclúa a todos. Empezando polo modo de entende-lo traballo entre os profesores. A este respecto, o sentido de comunidade que caracteriza as escolas inclusivas, debería traducir nunha forma de implicación, nun proxecto común, que asumise o desenvolvemento profesional dos docentes, como unha forma de socialización profesional oposta ó individualismo e ó illamento dominante.

Desde o noso punto de vista, estas serían as dúas cuestións de procedemento previas a calquera outra consideración, pois, aínda que os profesores non son os únicos que han de intervir no deseño curricular, si lles corresponde un papel fundamental nel porque son os que traducirán á práctica da clase as decisións tomadas:

El diseño para el profesor, además de su participación en la elaboración y desarrollo de todo el proyecto de centro, significa acciones como hacer planes de unidades amplias o de "lecciones" más concretas, guiones de contenidos, ponderar y seleccionar estos últimos, preparar actividades o tareas, planificar trabajos fuera del ámbito escolar, prever materiales a utilizar, confeccionarlos o seleccionarlos, acomodar el espacio y mobiliario en el aula en la medida de sus posibilidades, prever la utilización de recursos o lugares de uso común en el centro, decidir pruebas de evaluación, considerar estrategias de trabajo dentro del aula y fuera de ella para diferentes tipos de alumnos o ritmos de aprendizaje, distribuir el tiempo escolar y actividades semejantes (Gimeno, 1994, 309).

O profesor asume unha responsabilidade que debería entender como compartida ó se estar enfrontando a problemas comúns ós dos seus compañeiros; así, o esquema e a resolución de problemas prácticos non se deberían asumir individualmente e, aínda que se entenda que cada profesor ten as súas propias ideas de como ha de afrontar as situacións prácticas de ensinanza, comparti-las incertezas e percepcións sobre estas situacións posibilitaría contemplalas desde diferentes perspectivas. No mesmo sentido que Gimeno (1988, 1994), entendémo-lo deseño como un tempo para pensa-la práctica.

Cando propoñémo-la reestructuración do currículo, facémolo sobre as posibilidades que nos ofrecen bases teóricas diferentes, pero acudimos a estas novas posibilidades ante

situacións que se presentan como problemáticas, no sentido de que parece que as solucións adoptadas no pasado non responden ás demandas actuais. Así suxerímo-la necesidade de cambiar, como necesidade de incorporar novas perspectivas ós problemas reais que se están evidenciando.

Que as clases onde os profesores ensinan sexan consideradas máis problemáticas, responde a cuestións de índole moi diferente en canto á relación entre a escola e a sociedade, que se traducen en políticas non exentas de contradicións que dificultan a práctica (García Pastor, 2000); fundamentalmente porque reducen o debate sobre o que a educación debe ser a cuestións técnicas, obviando as que verdadeiramente deben definir un proxecto cultural que guíe á hora de determinar cál é a forma axeitada de ve-lo mundo e de ensinalo (Terrén, 1999). Pensa-la práctica é pensar sobre todo isto, porque a práctica debe ter un sentido.

Entendemos que as clases son hoxe máis heteroxéneas, non só pola inclusión de alumnos con necesidades especiais, ou porque afortunadamente accedan máis alumnos durante máis tempo á escolarización obrigatoria, senón porque, culturalmente, aprendemos a contempla-las diferencias que hai entre os alumnos que temos diante. Sen embargo, asumir esta nova visión das diferencias —no caso de que así sexa— non nos pon a salvo dos problemas que xera esta nova visión en canto a como debemos responder a elas. A necesidade que ten o docente de

axusta-las súas prácticas ás novas condicións é un problema real, non retórico. Por iso, pensar na práctica significa cómo afrontar estas novas condicións e a posibilidade de adoptar solucións con respecto a cada unha das accións que os profesores realizan habitualmente.

4. DESENVOLVE-LO CURRÍCULO EN GRUPOS DE CLASE HETEROXÉNEOS

O primeiro problema que o profesor se encontra é cómo desenvolve-lo currículo nun grupo heteroxéneo. Heteroxeneidade que pode estar representada por (Skrtic, Saylor e Gee, 1996):

a) Alumnos cun extraordinario talento que avanzan co seu ritmo natural de aprendizaxe.

b) Alumnos que progresan máis lentamente có resto.

c) Alumnos con retos específicos de aprendizaxe que necesitan unha axuda eficaz e creativa para optimizalo seu éxito.

Esta situación pode traducirse en que os diferentes alumnos responderán ó proxecto curricular de distintas maneiras, que Stainback e Stainback (1999) reducen ás tres seguintes:

— Moitos alumnos, que adquirirán case toda a información e as habilidades propostas, parecen sintonizar co que se trata de ensinarlles, e con frecuencia aprenden máis do previsto.

— Outros alumnos adquirirán unha información e unhas habilidades



"O primeiro problema que o profesor se encontra é cómo desenvolve-lo currículo nun grupo heteroxéneo".

mínimas dependendo das oportunidades que se lles ofrezan: máis apoio, máis tempo, máis ánimo para responder ó esforzo que implica para eles aprende-lo que se lles propón.

- Outros suporán para os profesores alumnos imposibles de ensinar, neste caso terán que referir esta imposibilidade á diferenza entre a situación actual do alumno e as aprendizaxes propostas. Polo tanto, deberanse guiar polos obxectivos de ensinanza máis próximos ós indicados no currículo. Buscando fórmulas para que este poida satisfacer as súas necesidades de participación na vida activa tanto dentro como fóra da escola. Tendo en conta que son estes alumnos os que os poñen a proba, os que lles axudan a aprender como ensinar a todos.

Efectivamente, moitos profesores non entenden cómo se pode ensinar-lo mesmo a alumnos diferentes, esta idea baséase noutra previa, a de que tódolos alumnos deben chegar a sabe-lo mesmo, é dicir sobre as súas expectativas acerca do que consideran que deben se-los resultados da ensinanza. Isto obstaculiza o sentido do que debe significar-la aprendizaxe para cada alumno e se o que está aprendendo é correcto ou non. Stainback e Stainback (1999) destacan a importancia de ter en conta no proceso de ensinanza algúns factores que inflúen no modo de aprender, entre os que destacan:

- As claves naturais*: Os alumnos necesitan profesores que os axuden a aprender como utiliza-las súas habilidades de forma fluída e natural na súa ausencia, aplicando o aprendido en contextos naturais.
- O contorno de aprendizaxe*: Os profesores teñen que procurar un ambiente estimulante que ampare o éxito do alumno. Para iso deben dispoñer dos materiais necesarios —incluídos os específicos que necesiten algúns alumnos— e planifica-la situación máis conveniente dos alumnos e deles mesmos.
- A axuda individual*: A axuda que require cada alumno é diferente, e incluso a que necesita un mesmo alumno en diferentes situacións, polo tanto o profesor debe ser consciente das esixencias de axuda que poden requirir-las actividades planificadas.
- A motivación do alumno*: Os profesores deben valora-lo tempo que os alumnos empregan para aprender en relación coa motivación e os incentivos asociados ás aprendizaxes que se propoñen.
- O ambiente de aprendizaxe*: Os profesores deben procurar unha estrutura positiva que anime á adquisición de conductas sociais de cooperación, protexendo as iniciativas dos alumnos.
- A avaliación e axustes sobre a marcha*: Os profesores deben ter información sobre o grao de comprensión dos

contidos que van conseguindo os alumnos, traballando sobre os seus erros, intervindo na resolución de problemas e proporcionándolles oportunidades para que apliquen o aprendido.

Obviamente, debemos prescindir desa organización da clase en grupos por niveis de rendemento, que nos levan a configurar ambientes onde son frecuentes os antagonismos entre os diferentes grupos, a despreñar determinadas expectativas sobre a súa actuación, e a fomentar a concorrencia. Neste sentido, o establecemento de regras e procedementos debe contribuir a proporcionar un ambiente adecuado no que se desenvolvan as actitudes acordadas co respecto ó outro, a axuda mutua, creando unha interdependencia positiva entre os alumnos, en detrimento da concorrencia e as situacións de fricción entre eles. O recoñecemento da valía de cada un debe expresarse mediante a valoración dos logros individuais e da súa contribución ó grupo. En definitiva, traballar cun grupo de clase heteroxéneo significa que a organización da clase pode ser máis complexa e que o profesor debe ceder responsabilidade ós propios alumnos, fomentando o control sobre o seu propio proceso de aprendizaxe, á vez que asume iniciativas e argumentos dos alumnos para o establecemento de normas. Polo tanto estamos aludindo a:

— Novos modos de organización e xestión da clase.

- Novos modos de traballar (diversificación das estratexias de ensinanza).
- Novos modos de avaliala aprendizaxe dos alumnos.

5. A ADAPTACIÓN COMO ALGO CONSUBSTANCIAL Ó PROCESO DE PLANIFICACIÓN DA ENSIANZA

O dito ata agora lévanos a caracterizar os procesos de adaptación curricular como aqueles mediante os cales o profesor fai posible que a proposta curricular sexa aprendible para os alumnos que forman o seu grupo-clase. Desafortunadamente, para unha gran parte dos docentes adaptación significa hoxe algo imposto, un traballo engadido que se asocia á presenza de alumnos con necesidades educativas especiais nas súas clases, que se asume como algo diferente ó que é a súa práctica habitual. Explicamos nun traballo anterior a nosa posición con respecto ó uso das chamadas Adaptacións Curriculares Individuais (García Pastor e Gómez Torres, 1998), argumentando como constituíron unha contemporaneización da individualización da ensinanza, entrando en contradición con moitos dos supostos asumidos na reforma educativa, tanto os que se refiren a unha educación comprensiva, como os que se refiren á diversidade; perpetuando unha resposta técnica que, no caso dos alumnos con necesidades educativas especiais, significou que se perpetúe o que antes denominamos perspectiva de acceso. A adaptación

que, segundo Pugach e Warger, “continúa sendo unha das máis explícitas e identificables contribucións dos profesores de Educación Especial para os alumnos integrados”, fallou precisamente no mantemento desta perspectiva que pouco se presta á colaboración entre os profesores, xa que en ningún momento se entra a debate-la materia que se ensina e por qué, de tal maneira que as adaptacións contribúen ó mantemento do currículo, opoñéndose á necesidade de redeseño: “o que realmente pode levar á necesidade de máis adaptación —de máis Educación Especial— en primeiro lugar, e, de feito, a ser unha das máis poderosas vías que afecten ó potencial do seu éxito na escola” (Pugach e Warger, 1996, 213).

Esta situación afástase de tódolos supostos desde os que nos vimos referindo á planificación curricular, pero, é máis, a maneira en que se lles solicita ós profesores que realicen estas adaptacións curriculares por escrito parece ignorar todo o que a investigación sobre os docentes pon de manifesto.

Lo importante de cualquier programación escrita es que sea reflejo real de los esquemas mentales, individuales o de grupo, de las decisiones realistas, y no de exigencias burocráticas que deben seguir una determinada pauta [...] (Gimeno, 1994, 314).

Estes esquemas ós que alude Gimeno representan a construción persoal, idiosincrática, das percepcións do profesor sobre as situacións profesionais:

el desarrollo de ese esquema tiene que seguir un proceso cíclico de investigación en la acción: pensar antes que decidir, observar o registrar lo que ocurre cando se realiza y aprovechar los resultados o anotaciones tomadas sobre el proceso seguido para volver a diseñar [...] (*ibidem*).

Neste sentido, e como sinaláramos máis arriba, a planificación pódese presentar como un proceso de resolución de problemas, que debe ter en conta que as solucións que o profesor lle dá a unha situación problemática dependen dos seguintes factores relacionados entre si (Gimeno, 1994, 316):

- Os dilemas ou posibilidades de planificación.
- A previsión global das metas que se poden alcanzar nunha determinada situación.
- A experiencia previa do profesor.
- Os materiais dispoñibles.

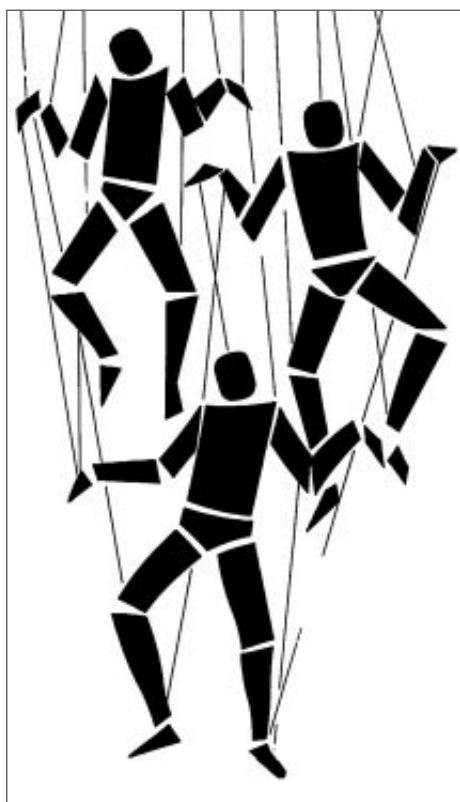
Desde o noso punto de vista, a axuda que se lles ha de prestar ós profesores para responder ós requirimentos dunha clase heteroxénea, unha clase inclusiva, débese dirixir ó debate sobre os dilemas que a planificación expón en torno a estes factores. Fronte ó plan previsto e pechado que supón adapta-lo currículo para un ou dous alumnos dunha clase, independentemente das actividades previstas para todo o grupo, debemos traballar sobre un plan aberto a diferentes posibilidades capaces de implicar a tódolos alumnos e sobre as observacións realizadas coa posta en marcha do plan

e os seus resultados. Desta forma, parécenos necesario que os profesores se observen uns a outros e que os seus rexistros, formais ou informais, sirvan para manter unha comunicación entre eles, para considera-los puntos fortes ou débiles das súas prácticas e para solicita-lo tipo de axuda que cren necesitar.

A planificación das actividades que se desenvolven nunha clase implica a realización de moitas tarefas que revisten diferente grao de dificultade, en relación cos coñecementos e habilidades que se propón ensina-lo profesor. En principio, temos que entender que o nivel ó que cada alumno pode chegar necesariamente ha de gardar relación co nivel de aprendizaxe anterior e coa axuda que poidamos proporcionarlle para incorpora-las novas aprendizaxes, ademais de coa motivación que suscite o tema proposto, é dicir, a vinculación cos seus intereses vitais. Así, debemos partir dunha *concepción dos contidos* non só flexible en canto ó nivel da información, senón tamén relevante en canto ó seu significado experiencial. Cando Wigle e Wilcox (1996) se refiren a un currículo relevante, aluden a unha perspectiva menos academicista, no sentido de recoñecer múltiples perspectivas no estudio e a consideración dos problemas, cunha postura oposta á fragmentación de contidos e habilidades en materias delimitadas temporalmente con rixidez. Na mesma liña, Udvari-Solner e Thousand (1996) sinalan que o currículo debería ser interdisciplinario ou temático, é dicir, que os problemas

ou temas de estudio deberían ser abordados desde diferentes perspectivas, aínda que desde unha mesma consideración curricular. Isto é o que lles permitirá ós alumnos apreciar-la influencia destas diferentes perspectivas nas súas propias vidas ó poder facilitar-lles elementos para analizar e resolver-los seus propios problemas. Haberá que ter en conta, pois, que no esquema das actividades da clase, a consideración dos contidos depende de decisións anteriores cos demais profesores, sobre todo cando os alumnos dun mesmo curso traballan con diferentes profesores en cada materia.

A pesar de que o contido parece se-lo maior obstáculo, observamos como os profesores habitualmente establecen diferentes niveis nas súas clases para traballa-los distintos temas; sen embargo, forman grupos de alumnos segundo este nivel, que realizan tipos de actividades moi diferenciadas. Polo tanto, pensamos que o principal cambio debe residir en modificar esta *forma de agrupamento*, diversificando as tarefas, de maneira que se adapten ás necesidades de cada alumno e que non se sintan identificados polo seu nivel. O primeiro paso para planifica-la actividade será pensar cómo van traballa-los alumnos para aproveitar mellor os recursos que eles mesmos nos ofrecen, qué habilidades e coñecementos previos duns poderían constituír unha axuda importante para outros. Aínda que o procedemento máis próximo ó usual traballo individual adoita se-lo traballo por parellas, debemos ter en



“Aínda que o proceso de ensinanza sexa igual para tódolos alumnos, débese estruturar de forma diferente para cada un deles”.

conta que a primeira condición é a creación dunha situación de interdependencia positiva, polo que non se trata de poñer simplemente a un de máis nivel con outro de menos nivel, senón buscar asociacións nas que cada compañeiro aprenda algo produto desta relación cō outro. As *estratexias de ensinanza* deben responder á natureza dos contidos e ó que se pretenda que os alumnos aprendan con eles e, aínda

que o proceso de ensinanza sexa igual para tódolos alumnos, débese estruturar de forma diferente para cada un deles. Non só se trata de descubri-lo estilo de aprendizaxe de cada alumno, senón de adaptar constantemente a súa interpretación dos contidos en diferentes momentos e a diversos alumnos (Stainback e Stainback, 1999). Isto supón desprezar un gran número de estratexias diversificadas que posibiliten que distintos alumnos participen das mesmas aprendizaxes mediante experiencias compartidas. Pódese partir inicialmente daquelas estratexias que probaron as súas vantaxes para facilita-la aprendizaxe en clases heteroxéneas, entre elas Williams e Fox (1996) sinalan as seguintes:

- Aprendizaxe cooperativa.
- Equipos de colaboración.
- Parellas de aprendizaxe.
- Titorización de compañeiros.
- Responsabilización do alumno.
- Resolución creativa de problemas.

Isto non implica que durante todo o tempo os alumnos deban traballar deste modo, é posible combinar diferentes estratexias segundo as actividades que se desenvolverán no transcurso da clase. As presentacións do profesor adoitan facerse para o gran grupo, así como as revisións do traballo anterior se fan individualmente. De tódalas formas, debemos ter en conta que para desenvolver un currículo na dirección á que estamos apuntando é

necesario reconsidera-la organización do tempo, de tal maneira que sexa este o que se axuste ás necesidades existentes e non ó revés.

Á organización do espazo e do tempo aludimos nun traballo recente (García Pastor, Díaz Noguera e López Martínez, en prensa) cando nos referiamos ó necesarias que son a adaptabilidade e a compatibilidade para unha organización versátil do centro. A adaptabilidade atinxe á flexibilidade, mentres que a compatibilidade concirne a unha modificación sucesiva, coherente, da configuración do centro educativo en función das súas necesidades. Martín-Moreno (1996, 414), definía a versatilidade como un paso máis alá da flexibilidade, falando dos centros "cuya estructura organizativa no ha sido definida de modo definitivo y permanente, sino que se ha previsto con la suficiente flexibilidad como para permitir posibilidades de cambio y reorientación de parte o la totalidad de sus fórmulas organizativas, en función de los modelos socioeducativos que se pretendan desarrollar en cada caso". Esta concepción do centro versátil difire extraordinariamente da organización taylorista nas súas dimensións organizativas básicas, entre elas na diversificación do espazo e do tempo.

Ata aquí, tratamos algunhas cuestións que nos parecen importantes á hora de planificar e desenvolve-lo currículo, considerando a necesidade de pensar ou repensa-la práctica actual en relación co que entendemos que debería ser unha resposta adecuada a

tódolos alumnos, incluídos aqueles con necesidades educativas especiais; sen embargo a forma que ha de adopta-la resposta concreta que elabore cada centro, desde o momento que se ha de axustar a contextos concretos, é indisoluble das características idiosincráticas destes. Polo tanto, ideas procedentes do coñecemento e a experiencia que posuímos deben ser traducidas en cursos de acción particulares, a través dunha aprendizaxe continua. É así como se concibe hoxe que as organizacións aprenden e, neste sentido, a escola non é unha excepción.

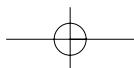
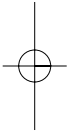
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula*, Madrid, Narcea.
- _____(1999): "Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades", en M. A. Verdugo e C. Jordán (eds.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, Salamanca, Amarú, 15-37.
- Apple, M. (1986): *Ideología y Currículum*, Madrid, Akal.
- _____(1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una época conservadora*, Barcelona, Paidós.
- Davidson, B. (1988): "The curriculum. Some issues for debate", en L. Barton (ed.), *The politics of special educational needs*, Londres, Falmer Press, 161-174.

- García Pastor, C. (1993): *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*, Barcelona, PPU.
- _____(1997): "La construcción de una escuela democrática", en P. Arnaiz e outro (eds.), *10 años de Integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*, Murcia, Servicios de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 355-383.
- _____(1998): "Significado de la autonomía en el desarrollo de la escuela inclusiva", *Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, Madrid, Departamentos de DOE de la Universidad de Alcalá, Universidad Complutense e UNED, 351-359.
- _____(1999): "Diversidad e inclusión", en A. Sánchez Palomino e outros, *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*, Almería, DOE de la Universidad de Almería y Consejería de Asuntos Sociales, 11-29.
- _____(2000): "Diversidad: retórica y práctica", en Actas del XII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía: *Hacia el tercer Milenio: Cambio educativo y educación para el cambio*, (Tomo I: Ponencias), Madrid, SEP, 575-618.
- García Pastor, C., e M. J. Gómez Torres (1998): "Una visión crítica de las adaptaciones curriculares", en *XV Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial (Diversidad y Educación I)*, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- García Pastor, C., L. Díaz Noguera e A. López Martínez (en prensa), "Organización y diversidad", *XXI Revista de Humanidades*, 3.
- Gimeno, J. (1988): *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- _____(1994): "Ámbitos de diseño de la enseñanza", en J. Gimeno e A. Pérez Gómez (eds.), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 265-333.
- Goodland, G. I. (1983): "Individuality, Commonality and curricular practice", en G. D. Fenstermacher e G. I. Goodland (eds.), *Individual differences and the common curriculum*, Chicago, The National Society for the Study of Education, 300-318.
- Hegarty, S., A. Hodgson e L. Clunies-Ross (1988): *Aprender Juntos: La integración escolar*, Madrid, Morata.
- Kemmis, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- Kirk, G. (1989): *El currículum básico*, Madrid, Paidós-MEC.
- Martín-Moreno, Q. (1996): *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*, Madrid, Sanz y Torres.

- Popkewitz, T. S. (1983): "The sociological bases for individual differences: the relation of solitude to the crow", en G. D. Fenstermacher e G. I. Goodland (eds.), *Individual differences and the common curriculum*, Chicago, The National Society for the Study of Education, 44-74.
- Pugach, M. C., e C. L. Warger (1996): "Challenges for Special Education-Curriculum Reform Partnership", *The Journal of Special Education*, 29, 212-223.
- Skrtic, T. M. (1991): "The Special Education Paradox: Equity as the way to Excellence", *Harvard Educational Review*, 61, 2, 148-206.
- Skrtic, T. M., W. Saylor e K. Gee (1996): "Voive, collaborationa and inclusion", *RASE*, 17, 5, 271-283.
- Stainback, S., e W. Stainback (1999): *Aulas inclusivas*, Madrid, Narcea.
- Terrén, E. (1999): *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*, Barcelona, Anthropos-Universidade da Coruña.
- Udvari-Solner, A., e J. Thousand (1996): "Creating a responsive curriculum for inclusive school", *RASE*, 17, 3, 182-192.
- Vlachou, A. D. (1999): *Caminos hacia una educación inclusiva*, Madrid, La Muralla.
- Wigle, S. E., e D. J. Wilcox (1996): "Inclusion. Criteria for the Preparation of Education Personnel", *RASE*, 17, 5, 323-328.
- Williams, W., e T. J. Fox (1996): "Planning for inclusion. A practical process", *Teaching Exceptional Children*, 2, 6-13.





CONTEXTOS ESCOLARES INCLUSIVOS E ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

*José Antonio García Fernández**
Universidade Complutense
de Madrid

A implantación de políticas educativas de integración dos alumnos discapacitados en centros ordinarios marcou un importante fito na democratización dos sistemas educativos, ó unificar no mesmo circuíto os itinerarios educativos, tanto dos alumnos ata entón considerados aptos como dos excluídos del. Non obstante, tras case tres décadas de políticas e prácticas integradoras, debemos preguntarnos se, máis alá do seu recoñecemento fozmal, tales medidas se traduciron nunha igualdade real de oportunidades de acceso a unha educación de calidade e, por outra parte, analiza-las luces e as sombras que proxectan os efectos que produciron sobre a innovación e o cambio educativos, así como os novos retos impostos polas condicións sociais, económicas e culturais do momento actual, en relación coa atención á diversidade. As reflexións recollidas a continua-

ción diríxense á participación neste debate.

1. A DETERMINACIÓN SOCIAL E IDEOLÓXICA DA RESPOSTA Á DIVERSIDADE

Debido ó seu carácter histórico, as diferentes maneiras como a sociedade lles responde ós alumnos con discapacidades reflicte os límites establecidos por ela mesma ó definir a quén debe educar e por qué (García Pastor, 1993, 22). Os programas educativos manteñen unha dependencia relativa con respecto á política social dun determinado momento así como co seu contido ideolóxico (Pérez Gómez, 1978; Apple, 1987; Popkewitz, 1988). Atendendo a estes criterios e de forma moi esquemática, podemos diferenciar tres etapas, representadas no Cadro 1.

* Profesor Titular de Didáctica e Organización Escolar.

Cadro 1. Respostas que lle deu a escola á diversidade

Ata os anos 60	Anos 60/80	A partir dos anos 90
SEGREGACIÓN	INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Suposto básico	Suposto básico	Suposto básico
Baseada nunha suposta homoxeneidade.	Supón que alguén non encaixa ben. Polo tanto hai que integralo.	Supón modifica-lo sistema para responder a todo o alumnado.
<ul style="list-style-type: none"> - Non se acepta que a escola non está estruturada para facer fronte ás necesidades de tódolos alumnos. - Os alumnos con dificultades non contan ó non se axustaren ó modelo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Non se acepta que a escola non está estruturada para facer fronte ás necesidades de tódolos alumnos. - Introdúcense recursos, modificacións (apoios, adaptacións, etc.), pero a estrutura segue igual. - O problema é "¿como integrar algúns alumnos?" - Téñense en conta os alumnos con dificultades a partir da súa consideración como grupo identificable. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trátase de acomoda-la institución á realidade: tódolos alumnos son diferentes, con iguais dereitos. - Céntrase nas necesidades de cada membro da escola. - O problema non é "cómo integrar algúns alumnos", senón cómo desenvolver un sentido de comunidade que fomenta o éxito en tódolos membros da escola. - Baséase na interdependencia, a responsabilidade e o respecto.

1.1. A INSTITUCIONALIZACIÓN DA DISCAPACIDADE: A EXCLUSIÓN

A Educación Especial sería impensable sen a institucionalización da escola obrigatoria e sen a existencia previa doutras institucións de normalización, de "instituciones productoras de un tipo de normalidad que es presentada de forma normativa como la única normalidad posible" (Álvarez Uría, 1996, 91). A propia escola, respondendo ás demandas económicas da industrialización, establecerá as diferencias e xurdirá o problema de

qué facer cos que non encaixan nesta categoría. Desde finais do século XIX, a escola establecerá os estándares do que se consideraba normal: ó chegar a certa idade os nenos debían ser capaces de ler e escribir. Aqueles que non aprendesen a facelo serían considerados "anormais".

A resposta ás dificultades de aprendizaxe basearase na busca dunha suposta homoxeneidade do alumnado, que predeterminará a modalidade de escolarización en función da capacidade e/ou as limitacións do suxeito.



Cando alguén non encaixa nunha suposta homoxeneidade haberá que modifica-lo sistema para encaixa-la persoa.

1.2. ALGUÉN NON ENCAIXA BEN: A INTEGRACIÓN

Fronte á institucionalización da discapacidade, a partir da década dos sesenta, comezará a cuestionarse a práctica segregadora e o modelo médico no que se apoia¹. Como consecuencia disto, a Educación Especial experimenta un cambio importante, desprazándose a énfase a destaca-lo seu encadramento dentro da educación xeral (UNESCO, 1973). Este cambio reflicte unha nova actitude social e ideolóxica que comeza a producirse nos países do norte europeo a partir dos enfoques normalizadores. A significación do contorno onde se desenvolve a vida da persoa deficiente, adquire unha importancia decisiva, de tal

maneira que en EEUU, a partir da aplicación da *Public Law 94-142*, chegan a definirse administrativamente as categorías ambientais para a provisión de servizos para este grupo de alumnos: aulas ordinarias, aulas de recursos, aulas de educación especial, aulas en centros específicos e institucións residenciais (Deno, 1970). No Reino Unido, o *Informe Warnock* (1978), supuxo un importante avance na apertura da Educación Especial, e alcanzou unha grande influencia na súa reconceptualización ó centra-lo seu obxecto máis que en determinadas categorías de déficit en “la satisfacción de las necesidades especiales de un niño con objeto de acercarse, en lo posible, al logro de los fines de la educación” (Warnock, 1987, 47). Neste contexto aparece o concepto de necesidades educativas especiais en relación co fornecemento de servizos para satisfacelas. Máis que centrarse na situación fíxase nos recursos, que van desde as medidas de adaptación curricular ata a provisión de medios de acceso alternativos, tanto técnico-pedagóxicos como materiais.

O movemento integracionista en España afunde as súas raíces nunha certa maneira de entende-las funcións da educación obrigatoria, os dereitos de tódolos cidadáns e a responsabilidade

¹ Por estes mesmos anos prodúcese o movemento da antipsiquiatría (Bassaglia) e no terreo educativo os enfoques críticos da *análise institucional* (Lobrot, Lapassade, Vázquez e Oury), a desescolarización (Reimer, Ivan Ilich, Mendel, Voght...) e a *teoría sociolóxica da reprodución* (Bourdieu e Passeron, etc.) entre outras propostas baseadas, por unha parte, nas análises teóricas que teñen en común o cuestionamento dos sistemas de dominación a través das institucións (Foucault, Althusser, Gramsci) e, por outro lado, na corrente emancipatoria (Freire) e a tradición pedagóxica renovadora herdada da Escola Nova. É sintomático que se ignoren estas influencias na maioría dos estudos históricos sobre a Educación Especial.

de do grupo social na tarefa de potencia-lo desenvolvemento de tódolos seus membros (EDIS, 1987). Os cambios sociais e políticos consecuentes á chegada da democracia anteceden a lexislación sobre a integración e á súa práctica². A declaración explícita que fai a Constitución Española da igualdade de dereitos de tódolos cidadáns e da súa non discriminación ante tal recoñecemento reflicte os valores democráticos da nosa sociedade, que se proxectarán na Lei de Integración Social dos Minusválidos de 1982. No campo educativo, o R.D. 334/1985 de ordenación da Educación Especial introduce a nova conceptualización da Educación Especial e pon en marcha o Programa de Integración, verdadeiro punto de inflexión nas políticas educativas de atención á diversidade en España. Estas serán recollidas posteriormente na LOXSE, no sentido de promover unha escola comprensiva que acepte e respecte as diferencias, e desenvolvidas no Real Decreto 696/95 de ordenación da educación dos alumnos con necesidades educativas especiais e o R.D. 299/1996 polo que se ordenan as accións dirixidas á compensación das desigualdades en educación.

2 As primeiras aproximacións oficiais á corrente de integración escolar (Plan Nacional de Educación Especial: INEE, 1979) estaban inspiradas no enfoque americano centrado no emprazamento. Máis tarde evolucionaría cara a un enfoque aberto baseado no concepto de necesidades educativas especiais (R.D. 334/1985 de ordenación da Educación Especial; LOXSE), máis preto do propugnado polo *Informe Warnock* (1978). Tras un período de activismo e voluntarismo iniciais abriuse paso un afán realista de cambio, baseado na investigación e na reflexión sobre a experiencia acumulada.

3 As primeiras críticas recibidas polo movemento integrador a escala mundial dirixíanse principalmente ó feito de que a súa fundamentación fose ideolóxica e social, máis ca científica e pedagóxica. Concretamente, en España cuestionaban a súa forma de implantación “con un escaso debate profesional y social, junto a una casi

A pesar destes avances legislativos e apresada na visión burocrática da política educativa³, a integración foi construída como un problema técnico de adecuación dos recursos ós alumnos en función das súas insuficiencias. A influencia do modelo “aptitude-tratamiento” —inspirado no discurso médico e psicolóxico aínda predominante—, favoreceu entre os profesionais da educación a tendencia a demandar ou a establecer un programa paralelo que adquire o carácter típico dun programa compensatorio para un grupo de nenos “especial” (adaptacións curriculares). En consecuencia, a pesar da retórica do discurso da Administración, a integración non sempre ten como resultado unha provisión educativa integradora.

O cambio auténtico que vai máis alá do traslado dun espazo a outro e da superación dos hábitos da Educación Especial tradicionais, como establece Slee (1996, 129) “se ve debilitado porque los administradores educativos, los profesores, los proveedores de educación especial y los formadores del profesorado no abandonan los discursos de la discapacidad acríticos”. Aínda subsiste certa resistencia a superala conceptualización tradicional da discapacidade que, centrando as causas das

dificultades para aprender nas condicións biolóxicas ou psicolóxicas individuais, presta ós sistemas social e educativo, así como a moitos profesores, a xustificación para verse menos comprometidos. As causas que dificultan a aprendizaxe considéranse internas ó suxeito, polo tanto, anteriores e externas á escola⁴, o que fai que as expectativas da escola cara a estes alumnos sexan moi baixas. Tense en conta o alumnado con dificultades a partir da súa consideración como grupo identificable. Un fiel reflexo desta situación é a frase frecuentemente empregada por determinados docentes cando se lles pregunta polo número de alumnos ó seu cargo, "vinte alumnos e dous de integración". A exclusión física foi substituída pola exclusión conceptual, curricular e social, xa que a escola non está estruturada para facer fronte ás necesidades de tódolos alumnos. Introdúcense recursos, modificacións (apoios, adaptacións, etc.), novos termos, pero a estrutura permanece intacta. O problema é "cómo integrar *algúns* alumnos".

1.3. COMPARTIR E COOPERAR: A INCLUSIÓN

Baixo a conceptualización de necesidades educativas especiais, estamos recoñecendo implicitamente que as causas desas dificultades de aprendizaxe teñen unha orixe interactiva

(Wedell, 1981) e polo tanto son relativas, é dicir, dependen tanto das deficiencias internas do neno, como das deficiencias do contorno en que este desenvolve a súa vida. As repercusións deste enfoque para a ensinanza fan que se cuestione o sistema educativo xeral, os seus propósitos, a súa selección dos contidos culturais e as súas prácticas pedagóxicas. Baséase na interdependencia, a responsabilidade e o mutuo respecto, centrándose nas necesidades de cada membro da escola. En definitiva, esixe reconceptualiza-lo currículo como eixe organizador de todos estes procesos e elementos, e modifica-lo sistema para responder a todo o alumnado, acomodando a institución á realidade: tódolos alumnos son diferentes con iguais dereitos. O problema non é xa "cómo integrar *algúns* alumnos", senón cómo desenvolver un sentido de comunidade que fomente a axuda para que tódolos membros da escola alcancen o éxito.

O reto dunha escola comprensiva⁵ ten como principais dificultades a conceptualización selectivo-competitiva dominante no modelo escolar transmisor-reproductor, baseado na homoxeneización e segregación do alumnado. Para afrontar con éxito este reto, o primeiro é tomar conciencia dos distintos ámbitos en que se manifesta a diversidade nos contextos escolares: de

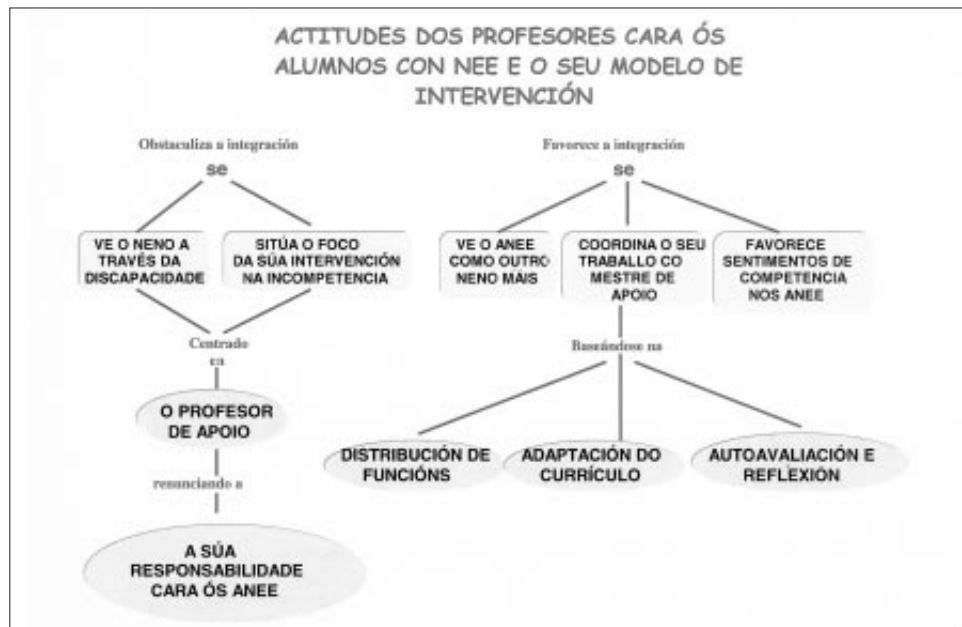
total ausencia de investigación y formación específica del profesorado" (Verdugo e Arias, 1992), que identificaba a súa regulación político-administrativa co cambio real das prácticas e estruturas escolares (Pérez de Lara, 1995).

⁴ Hipótese do *handicap* escolar (Lerena, 1976).

⁵ Utilizo o termo "escola comprensiva" por "escola inclusiva", ou "escola para todos", por estar máis xeneralizado na nosa cultura escolar.

ideas, experiencias e actitudes; de estilos e ritmos de aprendizaxe; de motivacións, intereses e expectativas; de capacidade e ritmos de desenvolvemento; diversidade cultural, étnica, lingüística; de xénero; de idades, etc. Por outra parte están os condicionantes institucionais —a maioría fóra do control dos profesores— como a súa regulación administrativa, o orzamento dedicado á educación, o modelo curricular, a provisión de recursos, etc. Por último, existen certos condicionantes prácticos —en boa parte baixo o control dos profesores e a comunidade escolar—, como son a concreción curricular para o centro, a aula e cada alumno individual, a metodoloxía, a organización, etc.

A provisión de novos recursos e a realización de adaptacións curriculares individuais (A.C.I.) para os alumnos con n.e.e. son dúas novas medidas que foron introducidas na escola pola integración escolar. Pero nin son as únicas posibles, nin sempre as máis necesarias. Aínda no suposto de que tales recursos e adaptacións fosen proporcionados en grao suficiente, apoiándose unicamente neles seguiría deixando intacta a función xerarquizadora e competitiva do sistema. Enmarcadas dentro dun enfoque “centrado no individuo”, non se enfocan desde unha proposta de mellora xeral das escolas. Como Brophy e Hancock (1988) sinalan, os programas de intervención non se deben dirixir unilateralmente ós alumnos con n.e.e., senón que requiren





Algunhas persoas con discapacidade mostran unha gran necesidade de comunicación.

esquemas máis globais que alcancen a todo o centro. Moi sinteticamente, estes programas deben abranguelos seguintes ámbitos:

a) Os alumnos discapacitados e socialmente incompetentes: buscando a mellora da súa competencia social mediante o adestramento en habilidades sociais, e a mellora da súa autoestima e sentimentos de autosuficiencia mediante un ensino orientado ó éxito.

b) Os demais alumnos da escola: modificando as súas actitudes de prexuízo, fomentando a tolerancia, respecto, axuda e solidariedade; mediante o adestramento de habilidades sociais dentro do grupo (Hollinger, 1987;

García Fernández, 1993); a aprendizaxe cooperativa e a tutoría entre compañeiros, etc.

c) O contexto escolar: no macrocontexto (valores, estándares de conducta social esixida, sensibilización cara á aceptación da diversidade, traballo en equipo dos profesores, consideración da diversidade na planificación xeral, autoavaliación institucional, participación dos pais e da comunidade, etc.) e no microcontexto (estructuración cooperativa da aprendizaxe, control e adaptación do currículo, etc.).

d) O profesor: mediante a mellora da súa competencia (habilidades de procesamento e toma de decisións,

manexo e xestión das situacións educativas, etc.), habilidades para favorecer iniciacións de interacción entre alumnos, modificación de actitudes (percepcións prexulgadas do profesor), habilidades para asegurar sentimentos positivos nos alumnos, non centrarse nas áreas deficitarias senón na ensinanza diferenciada, habilidades de xestión cooperativa da ensinanza, emprego de estratexias de instrución directa, autoformación, etc.

e) O currículo: mediante unha selección cultural feita con esquemas diversificadores e adaptativos, xeneralizando en diferentes situacións e actividades curriculares as destrezas sociais adquiridas, planificando a ensinanza das destrezas, normas e actitudes máis usuais na comunidade, de maneira aberta ás diferencias culturais.

2. MELLORA-LA INTERACCIÓN ENTRE IGUAIS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Un dos supostos iniciais do movemento integrador consistía na idea de que a presenza de alumnos con n.e.e. nas aulas ordinarias incrementaría a súa interacción cos iguais non discapacitados, á vez que unha maior aceptación por parte destes. A experiencia e a investigación evidenciaron que, sendo necesaria, esta condición é insuficiente (García Fernández, 1993), xa que tal interacción non se produce sempre nin na medida necesaria. Gresham (1987), referíndose a nenos

con atraso cognitivo, atribúe este feito á incompetencia social destes alumnos, polo que a intervención consistiría no adestramento sistemático das súas destrezas sociais. Investigacións propias (García Fernández, *ibid.*) revelan que a débil interacción entre alumnos de ambos grupos non se debe só á probable incompetencia social dos discapacitados, senón que tamén está condicionada por determinadas características contextuais dos centros escolares, como as actitudes e expectativas dos profesores, os prexuízos perceptivos dos compañeiros e a forma de estrutura-la aprendizaxe e as actividades escolares.

Trátase de articula-la atención ás necesidades específicas do neno coas súas necesidades de desenvolvemento global, con especial énfase na autoestima, xa que o axuste persoal do alumno con necesidades educativas especiais é fundamental para o seu proceso de integración. O baixo *status* sociométrico, a incompetencia para interactuar cos iguais e unha baixa autoestima adoitan ir asociados con sentimentos de ansiedade e temor ó fracaso, interferindo nas súas tentativas de relación social e de execución de tarefas escolares, de modo que a tarefa principal do profesor con estes nenos consistirá en garantir que teñan sentimentos positivos cara a si mesmos. A intervención para mellora-la integración dos alumnos con n.e.e., polo tanto, debe ter como principal obxectivo mellora-lo seu *status* sociométrico no grupo de iguais, incrementando a súa interacción como mecanismo básico para pro-

move-la súa aceptación (Johnson e Johnson, 1987) e os sentimentos de autosuficiencia.

2.1. ACTUAR SOBRE OS PREXUÍZOS PERCEPTIVOS DOS IGUAIS

O proceso polo que os nenos desenvolven percepcións sociais de prexuízo cara ós seus iguais discapacitados non está suficientemente claro. Pero si parece que o feito de adquirir unha determinada reputación ou *status* sociométrico non depende soamente da conducta propia, senón que está influenciado polas percepcións dos nenos sobre os seus compañeiros. As explicacións que lles dan os rapaces ás conductas dos seus iguais varía en función de que estes lles sexan gratos ou non; avalían a súa conducta negativa como problemas estables e característicos e a conducta positiva como esporádica e non representativa. Noutras palabras, tenden a espera-lo mellor dos populares e o peor dos impopulares, asignándolle significado á conducta dos seus compañeiros de acordo co *status* social destes dentro do grupo, baseado frecuentemente en atribucións e percepcións estereotipadas. É preciso, polo tanto, orienta-la intervención cara á adquisición de percepcións realistas dos alumnos discapacitados e socialmente incompetentes por parte dos seus compañeiros, xa que a historia dos problemas de conducta dos primeiros pode se-lo resultado dunha reputación negativa con importantes efectos sobre a súa autoimaxe e o seu axuste social. Stainback e Stainback (1982) refírense á

eficacia do adestramento dirixido ós alumnos non discapacitados para interactuar cos seus compañeiros discapacitados, apoiándose en razóns como as seguintes:

a) Estes alumnos tenden a interactuar pouco cos seus compañeiros discapacitados e prefíren relacionarse cos que non o son.

b) No futuro os alumnos non deficientes convivirán con persoas discapacitadas no traballo, en lugares comunitarios, ou ben como pais de tales nenos. As habilidades para a comunicación positiva (de aceptación, non compasiva nin sobreprotectora, senón de colaboración recíproca) con persoas de diferente capacidade é unha destreza social de valor, de imprescindible inclusión en todo currículo escolar.

c) O adestramento dirixido exclusivamente ós alumnos con n.e.e. ofrece limitacións para o mantemento duradeiro, a xeneralización e transferencia das habilidades sociais adquiridas. É necesario adestrar a tódolos alumnos para interactuar cos máis pasivos, torpes ou socialmente incompetentes.

Realiza-lo adestramento no contexto natural da aula, implicando a tódolos alumnos, é un modo eficaz de orienta-lo axuste social dos nenos discapacitados, xa que proporciona situacións nas que, ó tempo que uns adquiren as destrezas sociais necesarias, os demais aprenden a non reforzalas conductas inadecuadas dos seus compañeiros, a iniciar e manter interaccións constructivas e, sobre todo, a

mellorar e precisa-la súa percepción daqueles. Está comprobada a capacidade dos nenos para actuar como eficaces axentes de modificación de conducta dos seus compañeiros menos competentes (Kalfus, 1984). Isto será posible se se lles ensina a ignora-las iniciacións inadecuadas destes e a evitar todo tipo de conductas reforzadoras das súas inhabilidades sociais. Se non se lles ensina como interactuar con outros nenos menos competentes socialmente pódense extinguir conductas que acaban de aprender, por ignorar ou sanciona-los seus intentos imperfectos (Strain *et al.*, 1984). O foco para os nenos socialmente incompetentes estaría nas competencias específicas, mentres que para o resto se situaría en aprender a evita-los prexuízos sociais negativos e as percepcións estereotipadas.

2.2. ESTRATEXIAS PARA INCREMENTA-LA INTERACCIÓN SOCIAL NA AULA

A mellora da competencia social require atender tanto a factores individuais como contextuais, dentro de ámbitos de aprendizaxe caracterizados por un clima social positivo, lugares de comunicación e intercambio. Organiza-lo traballo cooperativamente require a creación do grupo, de xeito que se desenvolve en tódolos seus membros o sentimento de pertenza a el, de maneira non gregaria senón crítica. Isto supón que os alumnos participen no establecemento de normas polas que se

ha de rexer e asuman tarefas de responsabilidade na organización e funcionamento deste. Todos eles son valiosos. Todos teñen algo que lles dar ós demais, axudar e ser axudados por outros. O profesor debe crear un clima de confianza e respecto mutuo, para o que é fundamental a súa actitude nas relacións con todos e cada un.

2.3. ORGANIZAR COOPERATIVAMENTE O TRABALLO

As investigacións sobre integración de alumnos con necesidades educativas especiais (Johnson e Johnson, 1987, 1995; García Fernández, 1993, 1995, por exemplo) coinciden en afirmala necesidade de contar con estruturas cooperativas, demostrando amplamente a superioridade das estruturas de aprendizaxe en situación cooperativa, sobre as competitivas e individualistas.

Por outra parte, o emprego do xogo cooperativo, as simulacións e outras técnicas da dinámica de grupos, son estratexias que permiten o coñecemento mutuo, a comunicación, os sentimentos de pertenza e o aprecio dun mesmo e dos demais. Estas dinámicas posibilitanlles ós alumnos a análise dos prexuízos cara ós outros, a modificación das percepcións estereotipadas, vivencia-los sentimentos de exclusión e a adopción de diferentes roles.

As estratexias de traballo cooperativo⁶ requiren planifica-lo traballo en grupos de maneira que estes sexan

⁶ Hai que ser crítico con certas técnicas mal chamadas cooperativas, como os torneos por equipos (TGT) ou os equipos de aprendizaxe por divisións (STAD) (Hertz-Lazarowitz, 1982; Slavin, 1989), xa que trasladan a



heteroxéneos, representativos da diversidade existente na aula, que todos teñan oportunidades de aplica-las súas competencias, de aprender uns doutros e axudarse mutuamente. O papel do profesor deixa de ser exclusivamente a transmisión de información, para se converter nun facilitador dos procesos de aprendizaxe e cooperación, que observa o traballo, presenta problemas,

proporciona pistas e avalía para axudar a que os alumnos autorregulen o seu proceso de aprendizaxe.

Se o que se pretende é favorecer a inclusión e a solidariedade, hai que evitar tanto a competición individual como a intergrupala. Isto é factible mediante estruturas organizativas e sistemas de avaliación que eludan a

competición interindividual á competición intragrupal. Outra razón que anula o valor cooperativo é que permiten que os alumnos traballen sen que exista interdependencia con respecto á tarefa. Por outra parte, a teoría do conflito realista de grupo (Sherif) postula que a competición entre grupos por recursos que son escasos explica a existencia do conflito intergrupala. Cuando dous ou máis grupos compiten entre si por recursos que son escasos (o poder, o primeiro posto nunha clasificación, unha recompensa...), xorde a hostilidade entre eles. Cada grupo frustra as posibilidades dos outros e isto contribúe a percibir negativamente os membros do exogrupo. O entrar en conflito, a solidariedade e a cohesión intragrupal incrementáse, ó mesmo tempo que a tendencia a discriminar e a estereotipa-los dos grupos rivais.

competición e fomenten a interdependencia⁷.

Outra importante estratexia cooperativa é a axuda entre compañeiros, ou a tutoría entre iguais que teñen unhas vantaxes prácticas e pedagóxicas ben coñecidas polos mestres das aldeas e pequenos núcleos de poboación (escolas unitarias e centros rurais agrupados). A necesidade de atender a alumnos de diferentes idades e capacidades por parte dun mesmo mestre converte os alumnos avanzados en instructores dos máis pequenos ou que aínda non dominan determinada aprendizaxe. Isto libera o mestre para atender a outras tarefas, observar e orienta-lo traballo dos alumnos, ou apoiar directamente a un alumno ou grupo determinado. Desde a corrente cognitivista postulouse as vantaxes da axuda mutua, tanto por razóns motivacionais, como comunicativas e psicolóxicas. Benefíciase tanto o que é axudado por outro compañeiro, como o que axuda, xa que este consolida e refina o seu coñecemento ó ter que ensinar a outro, ó tempo que reforza a súa autoestima. Ademais desenvolve a interdependencia e o sentido de axuda. Debe estar planificada polo profesor, que lles dá instrucións ós alumnos que han de facer de titores e coída de que todos teñan a oportunidade de intercambia-los papeis.



Unha estratexia importante é a axuda entre compañeiros.

Por último, unha valiosa ferramenta para o desenvolvemento da interacción constructiva entre iguais, a autonomía moral e a responsabilidade, é a asemblea de aula, na que os alumnos participan na forma de levar a cabo as propostas que atinxen á súa aprendizaxe e na avaliación das actividades do colectivo, as relacións persoais e a dinámica do grupo. Nestas é posible afrontar os conflitos que xorden na vida da aula, adquirindo actitudes e destrezas para a súa análise e resolución constructiva. As asembleas constitúen, así mesmo, un potente recurso para elimina-los prexuízos e estereotipos sobre os demais, aprender a poñerse no lugar do outro tendo en conta as súas necesidades, puntos de vista e sentimentos, aprender a realizar xuízos racionais acerca da propia conducta e a

⁷ Como algunhas das tamén propostas polos autores cuestionados na nota anterior (crebacabezas, grupos de investigación, pequenos grupos de ensinanza, por exemplo), ou outras de maior arraigo na nosa cultura —e paradoxalmente relegadas ó esquecemento como— as que achegan a dinámica de grupos e as técnicas de cooperación escolar propugnadas pola Escola Nova (Cousinet, 1925; Fèrriere, 1926), Makarenko (1935), Freinet (1972), etc.

dos demais, a tomar conciencia das contradicións que se dan nas situacións sociais do grupo, a ser quen de analiza-los paradoxos que se dan na sociedade xeral, a fomenta-la autonomía moral, en suma.

CONCLUSIÓNS

Historicamente tendeu-se a ve-la diversidade como un problema que hai que resolver, o que conduciu a pensar en actuacións específicas para os diferentes grupos considerados problemáticos. Neste esquema só se cuestionan as dificultades dos nenos para establecer, en función delas, estratexias de actuación distintas ás empregadas co resto. Confúndese a diversidade como a relación entre o normal e o excepcional nunha simplificación reflexo dunha actitude acientífica que, mediante o etiquetado, conduce á exclusión e á segregación de determinados alumnos.

Outra forma de se situar ante a diversidade é vela como característica da realidade, como unha oportunidade de enriquecemento, de aprender sobre a vida doutras persoas e sobre o que significa o ser humano, dentro dunha perspectiva de promoción e desenvolvemento persoal e social. Este enfoque, pon o acento en reconsidera-la oferta cultural do currículo, as nosas relacións cos alumnos, a distribución espaciotemporal do traballo escolar, a organización dos recursos, a forma de xestionar-la aprendizaxe..., en definitiva, en

revisa-la provisión de medios educativos para todos, non para uns poucos.

A fundamentación pedagóxica desta opción reside na diversidade e singularidade dos procesos de aprendizaxe e o papel fundamental que ten nela a interacción social. Educar na diversidade non consiste en focaliza-la atención en medidas específicas para o alumnado considerado problemático, senón en favorece-la aprendizaxe de todos. Persegue alcanza-la igualdade de tódolos alumnos ante o dereito a unha educación de calidade. Isto non está relacionado unicamente con cambios conceptuais acerca da discapacidade, senón co cambio de ideas de toda a educación.

A disfuncionalidade da escola —que non foi creada para integrar senón para segregar— choca con algúns dos supostos iniciais da integración, como que a mera situación física, a provisión de recursos e a administración de programas individuais se abondan a si mesmos para producir unha integración adecuada dos alumnos discapacitados. Neste debate hai que supera-las contradicións existentes entre os principios teóricos e as prácticas reais, entre as solucións dirixidas ós suxeitos e as dirixidas ó sistema e, en terceiro lugar, entre os intereses dos profesionais fronte ó compromiso da comunidade (Zabalza, 1997).

Todo isto pon de relevo que a solución pasa por unha planificación máis profunda e global. Para que a escola integre debe organizarse baixo

uns supostos diferentes. A verdadeira integración escolar sitúase como un elemento decisivo para o cambio, ó cuestiona-la forma en que se desenvolve a ensinanza na maioría das escolas, máis alá de meros retoques parciais. Trátase dunha reconstrución do funcionamento do sistema escolar, das súas funcións e métodos, que se enfronta abertamente ó modelo aínda vixente. Parrilla (1996, 80) expresa con claridade que se pode falar

con propiedade de la existencia de dos enfoques en litigio sobre la educación especial: el tradicional y el que trata de abrirse camino bajo diversas denominaciones (enfoque cultural, integrador, inclusivo, etc.) que tienen en común *la reconstrucción de la educación desde la plataforma de la diversidad*. Por tanto, la lucha no sólo se libra en el marco de la educación especial, sino que alcanza a la denominada educación general.

O movemento para o cambio xorde a partir da idea de facer unha escola mellor para todos, pois as escolas tampouco son maravillosas para os nenos "normais". Un dos obxectivos esenciais deberá ser conseguir das escolas e das súas comunidades unha consideración máis precisa da discapacidade. É necesario que poñamos en dúbida con urxencia as ideas tradicionais segundo as cales a Educación Especial, baixo calquera das súas modalidades, consiste nunha provisión específica de acordo cunhas categorías. A integración escolar é máis ca un novo modelo de servizos, é unha nova cultura (López Melero, 1990) que corresponde ás condicións históricas do sécu-

lo XXI, unha nova forma cultural que implica un proceso de debate social acerca da construción e reconstrución do coñecemento, e que ten fondas repercusións para a reforma estrutural da organización escolar e a ensinanza nas aulas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula*, Madrid, Narcea-UNESCO.
- Álvarez-Uría, F. (1996): "La configuración del campo de la infancia anormal", en B. M. Franklin, *Interpretación de la discapacidad*, Barcelona, Pomares-Corredor, 90-122.
- Apple, M. W. (1987): *Educación y poder*, Barcelona, Paidós/MEC.
- Brophy, R., e S. Hancock (1988): "The rol of the teacher in facilitating social integration", en *Early Child Development and Care*, 39, 109-122.
- Deno, E. (1970): "Special Education as Developmental Capital", *Exceptional Children*, 37.
- E.D.I.S. (1987): *Actitudes de padres y profesores hacia la integración escolar del disminuído*, Madrid, MEC.
- García Fernández, J. A. (1993): *Interacción entre iguales en entornos de integración*, tese doutoral inédita, Universidad Complutense de Madrid.

- _____(1995): *Competencia social y currículo*, Madrid, Alhambra.
- García Pastor, C. (1993): *Una escuela común para niños diferentes*, Barcelona, PPU.
- Gresham, F. M. (1987): "Los errores de la corriente de integración: el caso del entrenamiento para las habilidades sociales con niños deficientes", *Revista de Educación*, núm. extraordinario, *Investigación sobre integración educativa*, 173-192.
- Hertz-Lazarowitz, F. M. (1982): "Internal dynamics of cooperative learning", en R. Slavin e outros, *Learning to cooperate, cooperating to learn*, New York, Plenum.
- Hollinger, J. D. (1987): "Social Skills for Behaviorally Disordered Children Preparation for Mainstreaming: Theory, Practice and News Directions", *Remedial and Special Education*, 8, 4, 17-27.
- Johnson, D. W., e R. T. Johnson (1987): "La integración de los estudiantes minusválidos en el sistema educativo normal", *Revista de Educación*, núm. extraordinario, *Investigación sobre integración educativa*, 151-171.
- Johnson, D. W., R. T. Johnson e E. Johnson (1995): *Los nuevos círculos de aprendizaje. Cooperación en el salón de clases y en la escuela*, Alessandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum.
- Kalfus, G. R. (1984): "Peer mediated intervention: a critical review", *Child and Family Behavior Therapy*, 6, 17-43.
- Lerena, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Madrid, Ariel.
- López Melero, M. (1990): *La integración escolar, otra cultura*, Málaga, Junta de Andalucía.
- Parrilla, A. (1996): "La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo", en P. Jurado (coord.), *Las necesidades educativas: presente y futuro. XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial*, Barcelona, UAB, 80-99.
- Pérez Gómez, A. I. (1978): *Las fronteras de la educación*, Madrid, ZYX.
- Pérez de Lara, N. (1995): "El currículo oculto de la integración", *Cuadernos de Pedagogía*, 229, 80-85.
- Popkewitz, T. S. (1988): *Paradigmas e ideología en educación*, Madrid, Mondadori.
- Slavin, R. E. (1989): "Research on Cooperative Learning: An International Perspective", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33, 4, 231-243.
- Slee, R. (1996): "Las cláusulas de condicionalidad. La acomodación 'razonable del lenguaje'", en L. Barton, *Discapacidad y sociedad*, Madrid, Morata, 124-138.

- Stainback, W., e S. Stainback (1982): "Non-handicapped students perceptions of severely handicapped students", *Education and Training of the Mentally Retarded*, out., 177-182.
- Strain P. S., et al. (1984): "Promoting social reciprocity of exceptional children: Identification, target behavior selection, and intervention", *Remedial and Special Education*, 5, 21-28.
- UNESCO (1973): *Educación Especial*, Salamanca, Sígueme.
- Verdugo, M. A., e B. Arias (1992): "Factores determinantes del éxito de la integración educativa en preescolar", *Revista de Educación Especial*, 10, 17-28.
- Warnock, M. (1987): "Encuentro sobre necesidades de educación especial", *Revista de Educación*, núm. extraordinario, *Investigación sobre integración educativa*, 5-73.
- Wedell, K. (1981): "Concepts of Special Education Need", *Educational Today*, 31, 3-9.
- Zabalza, M. A. (1997): "Las contradicciones de la integración educativa: una reflexión crítica", en AA.VV., *Diez años de integración en España. Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*, Murcia, AEDES/Universidad de Murcia.



REPENSA-LA FORMACIÓN DO PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL PARA A ESCOLA INCLUSIVA

*M^a del Pilar Sánchez Hípola**
Universidade Complutense
de Madrid

INTRODUCCIÓN

A formación do profesorado en xeral e, en particular, do profesorado de Educación Especial foi unha das principais preocupacións durante o século XX no noso país. Na actualidade continúa sendo un tema de gran relevancia cando se fai mención do reto da formación do profesorado para a escola do século XXI. Diversos feitos, proxectos e traballos dan conta desta preocupación e proba diso é, por exemplo, a lexislación educativa —Lei Xeral de Educación e Financiamento da Reforma Educativa (MEC, 1970), LOXSE (MEC, 1990), e outras normativas relacionadas coa integración (MEC, 1985), a educación dos alumnos con necesidades educativas especiais (MEC, 1995a), ou coa creación dos centros de profesores (MEC, 1995b). Sirva como exemplo a análise da calidade da ensinanza recollida na LOXSE, na que ocupa un

espacio preferente e é considerado como un dos factores ó que prestarán unha atención prioritaria os poderes públicos¹, a cualificación e a formación do profesorado.

Da mesma forma, esta preocupación pola formación do profesorado non foi allea ás distintas perspectivas e ideas acerca da escola diversa e multicultural, a escolarización dos alumnos con necesidades especiais, as actitudes do profesorado cara á integración e a profesionalización dos docentes, entre outros temas, como demostran os numerosos traballos e investigacións publicadas ó respecto.

Antes de meternos nas cuestións relativas á formación inicial e permanente do profesorado en Educación Especial, é importante tratar de comprender as condicións e as limitacións que supón abordar este tema considerado desde múltiples perspectivas diferentes. Por iso, dentro deste contexto,

* Profesora Titular de Educación Especial.

¹ Nos artigos 55 e 56 da Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (MEC, 1990), do Título Cuarto: da calidade da ensinanza, indicase que os poderes públicos prestarán unha atención prioritaria á formación inicial e permanente do profesorado, como un dos factores que favorecen a calidade e mellora da ensinanza.

propoño a análise da formación do profesorado ligada a cuestións relativas a prácticas educativas máis inclusivas, para o cal se fai necesario argumentar e expoñer os significados ou “os distintos significados” acerca do termo inclusión, escolas inclusivas ou escolas para todos. Examinemos esta cuestión con maior profundidade.

A atención ós alumnos con necesidades educativas especiais² (no sucesivo, n.e.e.) durante as décadas dos anos oitenta e noventa, caracterizouse polas experiencias de integración escolar en diferentes países centradas, principalmente, en lograr que estes alumnos fosen integrados nas aulas ordinarias ou nas aulas de centros ordinarios de integración preferente. A partir dos anos noventa, en contextos anglosaxóns, xorde unha demanda de atención educativa de calidade e dunha maior participación na vida escolar e social da escola de tódolos alumnos, que transcende o movemento de integración. Isto significa que as escolas deben aco-

ller e educar a tódolos alumnos polo dereito inalienable do principio de igualdade de oportunidades, así como polo de pertenza a un grupo e, polo tanto, a non ser excluído.

O novo termo anglosaxón “inclusión” está sendo aceptado e adoptado no contexto internacional con denominacións como “escolas inclusivas” (Ainscow, 1997; Stainback e Stainback, 1999; Vlachou, 1999), “escolas eficaces” ou “escolas para todos” (Arnaiz Sánchez, 1996, 1997, 1999). O Marco de Acción sobre n.e.e. baixo o principio rector de que as escolas deben acoller a tódolos nenos, expresa que “as escolas teñen que encontra-la maneira de educar con éxito a tódolos nenos; incluídos aqueles con discapacidades graves” (Punto 3). Así pois, a expresión “escolas inclusivas” é un amplo paraugas que aglutina distintos enfoques de traballo que teñen en común propoñer un modelo de escola diferente para tódolos alumnos con independencia das súas características persoais, así como

2 Por razóns de uso e costume, empregarémo-lo termo “necesidades especiais” que orixinalmente tivo connotacións máis positivas (Warnock, 1978) por incluír un número maior de alumnos que fora clasificado como posuidor de dificultades de aprendizaxe. Non obstante, de acordo con Vlachou (1999), a introducción deste termo, tan amplo, vago e relativo, creou moitas complexidades e contradicións. O mesmo termo empregado en discursos políticos sobre integración, “en la práctica ha sido utilizado para perpetuar la educación exclusiva, las diferencias y la inferioridad” (Vlachou, 1999, 47). Dentro da historia da educación no noso país e desde a política educativa, a Administración educativa estableceu unha política de integración nas escolas ordinarias para os nenos con necesidades educativas especiais. Deste xeito, favoreceu a incorporación e a participación dunha gran parte deste alumnado con necesidades especiais na escola ordinaria, pero non foi así para aqueles que non poidan ser atendidas as súas necesidades nun centro ordinario e serán, por conseguinte, escolarizados en unidades ou Centros de Educación Especial. Isto denota como certos discursos políticos impuxeron por “el imperativo legal” limitacións ó proceso de integración reducindo con isto as oportunidades de prácticas educativas para todos ou a educación inclusiva. Como sinala Vlachou (1999, 49) “esta ideología divisiva presente en los discursos políticos, entre necesidades “especiales” y “ordinarias” —que se ha traducido a una división entre niños “especiales” y “ordinarios”— se deriva parcialmente de una falta de compromiso con respecto a la educación inclusiva”.

A idea subxacente da análise da lexislación referida ó proceso de integración é que podemos identifica-las ideoloxías institucionalizadas que perpetúan certas prácticas exclusivas.

das súas condicións psicolóxicas, emocionais, lingüísticas, socioculturais ou outras, organiza-las escolas e as aulas para que tódolos nenos e mozos poidan aprender con éxito (Ainscow, 1997).

¿Que é a educación inclusiva?, ¿que se quere dicir con que as escolas son para todos³?, ¿que características teñen as escolas inclusivas?

As escolas inclusivas supoñen un modelo de escola na que os profesores, os alumnos e os pais participan e desenvolven un sentido de comunidade entre tódolos participantes, teñan ou non discapacidades ou pertencen a unha cultura, raza ou relixión diferente. As escolas inclusivas pretenden unha reconstrucción funcional e organizativa da escola integradora, é dicir, adapta-la instrución e proporcionar-lles apoio a tódolos estudantes de xeito que profesores ordinarios (profesores titores) e profesores de apoio (profesorado de Educación Especial) traballan conxunta e coordinadamente dentro do contexto natural da aula ordinaria, favorecendo o sentido de pertenza á comunidade e a necesidade de aceptación, sexan cales fosen as características dos alumnos.

As escolas de orientación inclusiva posúen unhas características comúns. En primeiro lugar, o profesorado —profesores ordinarios e



No currículo efectúanse tódolos axustes para favorecer-la aprendizaxe e o éxito de tódolos alumnos.

³ Os termos de inclusión e escola para todos son equivalentes; este último orixinariamente procede da Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiais organizada polo Goberno de España en colaboración coa UNESCO, celebrada en Salamanca do 7 ó 10 de xuño de 1994. Nela aprobouse o Marco de Acción sobre n.e.e. que recolle as principais directrices de acción que responden ó principio rector, o o cal di que as escolas deben acoller a tódolos nenos.

profesores de Educación Especial—comparte a filosofía de que, como fundamento dunha actuación inclusiva, tódolos nenos poden aprender, admitindo distintos ritmos de aprendizaxe, pero todos o poden facer. O éxito escolar de tódolos alumnos é unha responsabilidade de tódolos profesores contando co apoio dos seus compañeiros de escola e de tódolos membros da comunidade educativa, incluídos os pais. Hai novas formas de responsabilidade, diferentes formas de deliberar e de capacitar a tódolos alumnos, porque hai un sentido real de pertenza á comunidade educativa.

En segundo lugar, a inclusión non significa un certo número de nenos con necesidades especiais nunha clase cun certo número de nenos “ordinarios”. Por conseguinte, a escola inclusiva defínese como aquela que educa a tódolos estudantes dentro dun único sistema educativo, proporcionándolles programas e aqueles apoios que poidan necesitar para ter éxito.

En terceiro lugar, unha escola inclusiva que acepta as diferencias individuais e a diversidade nas aulas ofrece e organiza os apoios —materiais e profesionais— dentro da aula ordinaria, polas consecuencias negativas que se comprobou que ocasionan cando estes apoios se lles proporcionan ós estudantes identificados publicamente como “diferentes” ou alumnos con n.e.e. fóra da aula ordinaria (Shapon-Shevin, 1994).

En cuarto lugar, a inclusión implica traballar cun currículo máis amplo, é dicir, non se propón un currículo estándar e predefinido para tódolos estudantes considerados iguais ou como grupo homoxéneo, senón que se efectúan todos aqueles axustes ou acomodacións didácticas, organizativas e funcionais para favorecer a aprendizaxe e o éxito de cada un e de tódolos alumnos, tendo en conta a diversidade e a heteroxeneidade das súas características e necesidades.

Movernos cara a escolas inclusivas supón aceptar, admitir e asumir cambios na filosofía, o currículo, as estratexias de ensinanza e a organización estrutural dos centros escolares. E tales cambios requiren, conseguintemente, reformula-la formación inicial e permanente do profesorado. Neste momento considero oportuno indicar que, como xa sinaléi noutras ocasións (Sánchez Hípola, 1995, 1997, 1999), as ideas e propostas aquí presentadas e referidas ó profesorado de Educación Especial pódense e débense facer tamén extensivas ós distintos profesionais da educación que traballan na escola aberta e comprensiva coa atención á diversidade e multiculturalidade. Desde estas premisas, expoño algunhas cuestións para orientar e introducir aqueles aspectos máis relevantes da formación inicial e permanente do profesorado:

—¿Como se podería e debería formula-la formación inicial dos profesores de Educación Especial (en adiante EE) para o traballo en contextos

escolares con prácticas educativas máis inclusivas?,

- a escola inclusiva ¿que implicacións trae consigo respecto ós novos perfís profesionais que o futuro profesorado de EE ha de adquirir e desenvolver durante a súa etapa de formación?,
- ¿as características e as novas propostas das escolas e as aulas inclusivas supoñen unha reconceptualización das prácticas educativas tal como se están desenvolvendo na actualidade nos centros escolares, así como buscar maneiras ou vías para que o profesorado ordinario e o profesorado de EE poida traballar máis eficaz e coordinadamente?

1. CARA A UNHA MELLORA DA FORMACIÓN INICIAL DO PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Traballámo-la inclusión cando os profesores cremos que tódolos nenos poden aprender (Dayle Timmons).

Os principios e características da escola inclusiva evidencian moitas das contradicións e paradoxos da formación que o profesorado recibe nas Facultades de Educación e nos Centros de Formación do Profesorado. Así pois, repensa-la formación inicial para unha escola inclusiva supón volver a examinar e cuestionar algúns elementos que,

de acordo coas análises realizadas por Ainscow (1997), Arnaiz Sánchez (1996), Parrilla (1996a, 1996b, 1997), Sánchez Hípola (1995, 1997, 1999), Stainback e Stainback (1999) e Vlachou (1999), constitúen retos na formación actual.

Centrarei o debate en torno a tres cuestións:

1. Modelo formativo máis apropiado para traballar.
2. Formación centrada no alumno *versus* no currículo.
3. Modelo formativo para o desenvolvemento de profesionais críticos.

1.1. MODELO FORMATIVO MÁIS APROPIADO PARA TRABALLAR

Segundo sexa a orientación formativa que reciben os alumnos nas institucións de formación inicial, estanse favorecendo ou non os principios e as propostas da escola inclusiva na formación de profesorado e de profesionais da EE.

Os modelos formativos que se derivan de cada unha das dúas grandes perspectivas curriculares: modelo de obxectivos e modelo de investigación na acción⁴, contribúen e fomentan uns modos de pensamento e de acción que comprometen diversos e diferentes graos de implicación persoal e de compromiso ideolóxico respecto a prácticas educativas máis inclusivas.

⁴ Ver capítulo "Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo" da obra de Álvarez Méndez (2000) para un maior coñecemento e análise diferencial dos supostos e características do modelo de obxectivos e do modelo de investigación na acción. Así mesmo, súxírese a lectura das obras de Carr (1990) e de Carr e Kemmis (1988).

No modelo de obxectivos, que entronca coa racionalidade técnica ou instrumental, enténdese a formación do profesor como técnico, mentres que no modelo de investigación na acción (no sucesivo I-A), como alternativa ó modelo anterior, propónse unha orientación crítica na formación do profesorado, doutro xeito, concíbese o profesor como práctico-reflexivo (Schön, 1992).

Así pois, a orientación formativa que se deriva da formación do profesor como técnico que aplica procedementos estándar ou que dispón de técnicas, non promove nin facilita unha formación desde e para prácticas inclusivas; tampouco promove nin fomenta un modelo de formación colaborativo (entre o profesorado) nin cooperativo (entre o alumnado), xa que este modelo formativo de “enxeñería da educación” (Angulo, 1994) concibe a acción educativa como unha “técnica da ensinanza” e destaca a importancia da aplicación eficiente da teoría e a investigación educativa á solución de problemas prácticos e específicos. Deste xeito, prodúcese unha separación entre teoría e práctica, entre os “teóricos” (teóricos e investigadores da educación) e os “prácticos” (educadores e profesorado) e, consecuentemente, non se considera que os “prácticos” sexan profesionalmente responsables na toma de decisións e na elaboración de xuízos de valor sobre as súas prácticas educativas.

Os procesos formativos comprometidos co modelo de I-A, vinculado á denominada racionalidade práctica,

traballan con propostas e concepcións relacionadas coa Filosofía e os principios de traballo da escola inclusiva. Neste modelo formativo concíbese a reflexión como un medio e un procedemento básico para a aprendizaxe, ó tempo que incorpora un compromiso ético e social de busca de prácticas educativas e sociais máis xustas e democráticas (Parrilla, 1997; Sánchez Hípola, 1997), un compromiso pola xeración dun coñecemento e unha capacitación nos futuros profesores de EE para asumir as responsabilidades de aprendizaxe e de apoio mutuo. Por outra parte, nesta orientación formativa, as relacións entre a teoría e a práctica educativa é bidireccional, é dicir, a teoría e a práctica interprétanse como mutuamente constitutivas e dialecticamente relacionadas (Carr, 1990; Carr e Kemmis, 1988; Kemmis e McTaggart, 1988).

1.2. FORMACIÓN CENTRADA NO ALUMNO *VERSUS* NO CURRÍCULO

Cando o enfoque da formación está orientado á intervención individual do alumno —coincidindo en gran parte cunha orientación centrada no déficit— poténciase e prepárase o futuro profesorado de EE no modelo deficiente, que reforza a tendencia á etiquetaxe e, polo tanto, a formación xira en torno á tecnificación e capacitación do profesor para dar resposta ás necesidades instructivas dos alumnos cunha carencia determinada. Esta orientación herdeira do modelo médico e con fortes connotacións da psicoloxía



A psicoloxía conductista influíu na consideración dos profesionais da Educación Especial como especialistas que aplican métodos de ensinanza específicos segundo o diagnóstico da deficiencia.

conductista, influíu de forma decisiva na consideración dos profesionais da EE como especialistas que aplican métodos de ensinanza específicos segundo o diagnóstico da deficiencia.

Sen embargo, cando o enfoque formativo está orientado ó currículo ofrécese unha formación que prepara e capacita o futuro profesor de EE para atender a nenos con diferentes necesidades educativas, centrando a atención nun marco curricular común para tódolos nenos e destacando os apoios e os recursos para que tódolos alumnos poidan aprender. Unha vez máis, convén lembrar que a resposta curricular da escola á diversidade desde o currículo común responde á pluralidade e diversidade cultural e potencia a creación das condicións necesarias para que ese currículo sexa un medio ó servizo do principio de igualdade de

oportunidades (Gimeno Sacristán, 1992).

Este enfoque caracterízase, por outra parte, polo seu carácter interdisciplinario, o cal permite mostra-las relacións existentes entre diferentes áreas de coñecemento ou disciplinas. Esta orientación curricular na formación dos futuros profesores de EE permite crear e fomentar un pensamento holístico/interdisciplinario, cunha linguaxe común e compartida con outros profesionais da educación, cun maior impacto na aprendizaxe colaborativa e cooperativa, así como na formación e desenvolvemento de habilidades interpersoais. En definitiva, trátase dunha formación que fomenta unha perspectiva da escola como comunidade inclusiva na que participan tódolos membros na vida social, cultural e académica.

A formación dos futuros profesores de EE desde esta orientación ou modelo formativo require, consecuentemente, do profesorado das Facultades de Educación e Centros de Formación do Profesorado un gran compromiso e responsabilidade, tanto individual como colectiva, o que á súa vez esixe cambios significativos na reestructuración funcional e organizativa das institucións de formación do profesorado, así como a busca de estratexias de ensinanza e esforzos de colaboración para asegura-lo éxito de cada estudante e de tódolos alumnos. Esta idea é recollida por Arnaiz Sánchez (1996, 30) cando sinala que "hoy día, en la mayoría de los programas de

preparación de profesores, estos no sólo no consiguen información sobre la inclusión plena, sino que muchas veces se les educa para que rechacen y excluyan a algunos niños". Os modelos tradicionais de formación universitaria das Facultades de Educación e Centros de Formación do Profesorado aínda vixentes, son disfuncionais para instalar e xerar actitudes colaborativas e modos de pensamento práctico reflexivo, así como para a adecuación constante que a escola e o futuro profesorado deben facer á diversidade (Sánchez Hípola, 1995, 1999).

1.3. MODELO FORMATIVO PARA O DESENVOLVEMENTO DE PROFESIONAIS CRÍTICOS

A formación inicial débese concibir, por un lado, como un proceso que conxugue a aprendizaxe progresiva de coñecementos académicos e científicos —coñecemento interdisciplinario— e, por outro lado, como un programa de formación de modos de pensamento e de acción no que teña cabida qué facer e saber cómo facer, a reflexión e a toma de decisións individuais e colectivas. Así pois, non se trata unicamente dunha formación para o dominio de disciplinas, o cal nos situaría nun modelo formativo academicista-perennialista ou nunha perspectiva racionalista. Tampouco se trata dunha formación centrada exclusivamente na adquisición de técnicas, procedementos ou na adquisición de habilidades, xa que isto nos situaría nun modelo formativo técnico ou esencialista, propio da racionalidade técnica que

persegue unha formación de profesores eficaces, capaces de aplicar técnicas para garantir unha intervención eficaz.

Se se quere unha formación cualificada de profesionais para a escola inclusiva, a formación inicial do profesorado ha de responder ós principios e supostos da perspectiva reflexiva, que concibe a formación como o desenvolvemento de complexas competencias profesionais de pensamento e de acción; en consecuencia, desde esta perspectiva propónse un proceso de formación que capacite o profesorado en coñecementos, destrezas e actitudes para actuar como profesionais reflexivos fronte ós problemas prácticos da vida na aula onde conviven alumnos diversos e diferentes.

A opción por unha formación de profesionais críticos constitúe unha proposta en consonancia coas bases e os supostos da escola inclusiva. Xunto á adquisición duns coñecementos académicos e científicos, débese capacitalos futuros profesores de EE para:

- Observar e reflexionar sobre a propia práctica e a dos seus compañeiros, autoavaliación e reflexión compartida.
- Avaliar criticamente a propia actuación e o proceso de aprendizaxe.
- Innovar e investigar na busca de respostas e alternativas ás demandas da educación inclusiva, ás necesidades dos profesionais da educación e da escola como institución aberta á innovación e ó cambio.

- Planificar e traballar en equipo. A colaboración e a cooperación durante a etapa de formación son claves como primeira aproximación ó enfoque colaborativo para o desenvolvemento profesional.
- Xerar e promover actitudes positivas cara á diversidade, actitudes críticas e analíticas de apertura e respecto cara ás diferencias individuais, que promovan e faciliten nos estudantes a transformación tanto dos seus esquemas cognitivos —modos de pensamento— como das súas preconcepcións de actuación profesional —accións. A pesar do recoñecemento da importancia o desenvolvemento de actitudes abertas e da capacidade para a deliberación permanente e a discusión crítica, esta non é unha vertente suficientemente traballada na etapa de formación do profesorado.

Algunhas destas capacidades poden ser consideradas como básicas e inherentes ó perfil profesional da formación curricular universitaria pero, ó meu xuízo, son modos de pensamento e de acción, ó tempo que actitudes, que os alumnos poden e deben aprender e “adquirir” durante a súa etapa formativa e interiorizar de cara ó seu futuro

labor profesional, entre outras razóns pola relevancia que teñen ó contribuír a forma-lo pensamento práctico do profesor (Pérez Gómez, 1993). Así pois, o futuro profesor de EE ha de estar en disposición de concibi-la tarefa educativa no contexto da escola inclusiva como un proceso de colaboración e planificación entre varios membros da comunidade educativa —profesores ordinarios, estudantes, pais e outros profesionais da educación— que esixe unha constante coordinación de accións.

2. CARA Á MELLORA DA FORMACIÓN PERMANENTE: OS ENFOQUES COLABORATIVOS DAS ESCOLAS INCLUSIVAS E A PROFESIONALIZACIÓN DO PROFESORADO

Ó longo da década dos noventa no noso contexto educativo, “a escola como lugar de cambio” ou “o centro como unidade de cambio” comezou a ocupar un lugar preferente entre os temas de organización escolar e vinculado á formación permanente do profesorado. O foco fundamental da escola como unidade de cambio constituíuse orixinariamente no marco xeral do Desenvolvemento Organizativo⁵

⁵ A título orientativo, é interesante destacar como, co paso do tempo, o Desenvolvemento Organizativo en tanto que estratexia de intervención para a mellora das escolas foi asimilando os supostos propios dunha racionalidade interpretativa e, deste xeito, empeza a configurarse como un marco de proceso colaborativo para a auto-revisión do centro escolar, e a escola xa non é considerada exclusivamente como un lugar de traballo senón que, como indica Fullan (1990), é considerada como un lugar de desenvolvemento profesional. Isto explica por qué o Desenvolvemento Profesional Centrado na Escola ou a Formación Centrada na Escola e a Investigación-Acción son modelos formativos que cumpren as características necesarias para xerar un coñecemento práctico a partir da investigación individual e colectiva do profesorado, acorde coas propostas do desenvolvemento organizativo como estratexia de investigación-acción organizativa.

(Escudero, 1990), marco que asumiu os presupostos teóricos propios da denominada teoría crítica da educación (Carr, 1990).

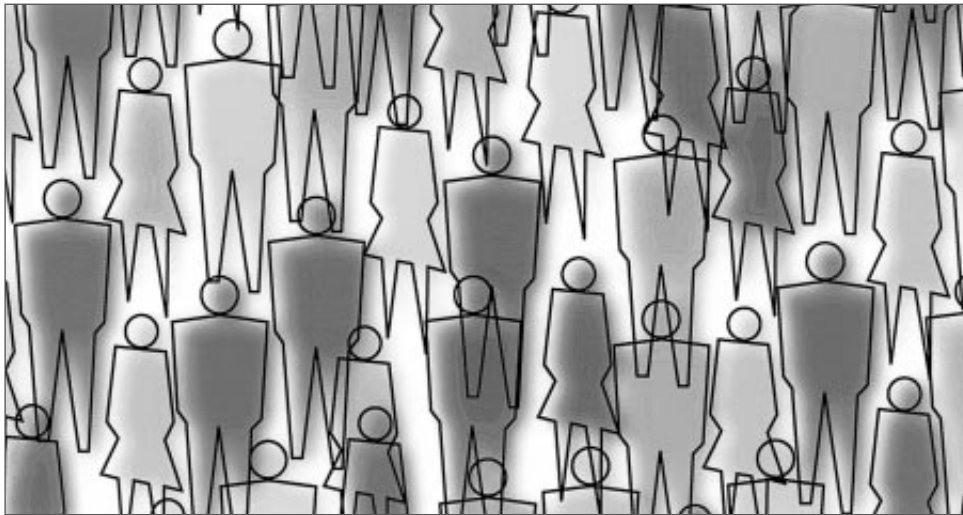
A escola como centro de interese, máis que o profesor individual na súa aula, e a solución de problemas coa participación colectiva de tódolos membros do centro escolar e da comunidade educativa no proceso de cambio e desenvolvemento da escola son principios básicos do Desenvolvemento Organizativo; isto explica que as estratexias de acción do Desenvolvemento Organizativo estean inspiradas na filosofía das escolas colaborativas.

Así pois, a idea da escola colaborativa representa un novo espazo para o desenvolvemento profesional, de tal maneira que os profesores participan na planificación compartida da ensinanza, aprendendo uns doutros sobre a base da colaboración para o apoio profesional e paraprofesional mutuo (Fullan, 1990, 1991). O desenvolvemento colaborativo como marco xeral que define a escola como unidade de cambio, representa tamén un marco de pensamento e de acción da escola en e para a diversidade, un marco de referencia para prepara-las condicións requiridas para responder ás esixencias didácticas referidas á calidade educativa e comunitaria dos centros escolares.

O modelo de formación comprometido co modelo de I-A tamén é unha fonte fundamental na formación permanente do profesorado e participa nos enfoques colaborativos das aulas

inclusivas. A ética da colaboración e a importancia das relacións colaborativas como compoñente esencial das escolas inclusivas proporciona un respaldo eficaz na resolución dos problemas institucionais, ó basearse na idea de que a escola é unha comunidade de alumnos e educadores. Doutro xeito, "la 'colaboración' se refiere a la relación entre los individuos, la 'resolución de problemas' describe la herramienta sistemática que se utiliza para dirigir el proceso" (Graden e Bauer, 1999, 109). A colaboración entre mestres ou profesores, o resto do persoal do centro, os pais e os alumnos é un elemento clave para o éxito da formación permanente do profesorado para a escola inclusiva.

A escola inclusiva require o compromiso de todo o profesorado do centro e de tódolos membros da comunidade educativa, e este compromiso profesional, social e educativo constitúe un dos elementos importantes para o bo funcionamento dos centros como factor de calidade. Isto esixe propoñer novas estratexias organizativas e institucionais que incidan, dunha maneira ou outra, na mellora da escola como comunidade, fomenten a colaboración entre os distintos profesionais da educación, así como entre estes, as familias e os centros escolares, de modo que se promovan e canalicen medidas e actuacións que promovan valores coma o esforzo, o respecto ós demais, a solidariedade, etc., valores transcendentais para unha convivencia que faga posible un maior benestar nos centros escolares.



“A escola inclusiva require o compromiso de todo o profesorado do centro e de tódolos membros da comunidade educativa”.

Hai que crear novos espazos de convivencia nas escolas para que sexan lugares onde se poidan atopar profesores, alumnos e familias. Sen embargo, debemos admitir que para crear estes novos espazos se ha de facer fronte ás limitacións e ós problemas, reais ou percibidos como tales, que repercuten nas relacións de tódolos membros e no clima da escola.

Desde estas consideracións, a implantación do enfoque da resolución de problemas en colaboración proporciona un conxunto de accións encamiñadas a situacións concretas, poñendo en común os coñecementos e as distintas perspectivas de tódolos membros para adoptar aquelas estratexias mellores para todos que as que se obterían dun traballo illado. Neste sentido, na bibliografía internacional preséntanse

gran cantidade de investigacións sobre a resolución colaborativa de problemas nas escolas e aulas inclusivas; nestes traballos descríbense exemplos e experiencias de colaboración entre o profesorado ordinario (de aula regular) e o profesorado de Educación Especial (educadores especialistas), discútense as barreiras para o desenvolvemento de programas de escolas inclusivas, así como a súa implantación (Cole e McLeskey, 1997; Driver, 1996; Hasbrouck e Christen, 1997; Mahony, 1997; Rainforth e England, 1997; Reinhiller, 1996; Salend *et al.*, 1997; Salisbury *et al.*, 1997, entre outros).

A coensinanza ou a ensinanza en equipo entre o profesorado ordinario e os educadores especiais é un dos medios ou maneiras que

ilustra o traballo colaborativo desde o enfoque da resolución de problemas, xa que se incrementan as opcións de ensinar, mellóranse os programas educativos, redúcese a estigmatización dalgúns estudantes e fórnesese apoio a tódolos profesionais implicados.

O enfoque colaborativo como principio metodolóxico das escolas inclusivas, de acordo con Graden e Bauer (1999), supón sete pasos básicos que se describen brevemente a continuación:

1º Definición e clarificación do problema

A definición concreta do problema é a descrición do nivel actual de actuación do alumno, de tódolos alumnos, en relación co nivel desexado (posible de alcanzar) do alumno/ alumnos, o cal permitirá establecer obxectivos concretos e propoñer aqueles apoios necesarios.

2º Análise do problema

Desde unha perspectiva sistémica analízanse as variables contextuais relacionadas co problema, adoptando un enfoque de "embude", e expónse cal sería o tratamento do proceso, de maneira que se poidan xerar hipóteses comprobables.

3º Estudio de alternativas

Considéranse un conxunto de opcións para afrontar a dificultade, poñendo en común as opcións propostas sen entrar en problemas de competencias profesionais.

4º Selección de estratexias

Tras examinalas alternativas selecciónase unha estratexia concreta e, ó mesmo tempo, estúdanse os efectos colaterais, positivos e negativos, de calquera plan ou práctica.

5º Clarificación da estratexia

Este paso consiste en garantir que tódalas partes implicadas no plan comprendan os seus aspectos fundamentais (qué, quen, cándo, ónde e cómo do procedemento), e utilizar un enfoque integrado que faga uso de tódolos niveis de colaboración⁶, ademais da colaboración en equipo entre o profesorado ordinario e os profesores de Educación Especial.

6º Implantación da estratexia

Neste proceso da resolución de problemas é importante proporcionar apoio sistemático, é dicir, seguir traballando xuntos, e realizar un seguimento para a implantación definitiva da estratexia.

⁶ Na bibliografía recompilada nas obras de Stainback e Stainback (1999) e Vlachou (1999) sobre a colaboración e a resolución de problemas recoméndase facer uso, ademais da colaboración en equipo, de tódolos niveis de colaboración: profesor-profesor, profesor e educador especial ou especialista, profesor-outro persoal da escola, especialista-especialista, profesor-pais, pais-especialistas, entre outros.

7º Avaliación dos resultados

A este respecto, é fundamental a recollida de datos —datos do profesor, dos alumnos e dos pais— co fin de apoiar e reforza-lo proceso de cambio escolar.

O enfoque colaborativo facilítalle ó profesorado crear aulas máis inclusivas ó fomenta-la súa participación e implicación cos estudantes e outros membros da comunidade educativa. Isto lévanos, de acordo con Ainscow (1997, 510-511), a destacar tres elementos que parecen ser importantes na creación de aulas inclusivas:

- importancia de planifica-las clases coma se fose un todo, facendo que tódalas actividades sexan inclusivas,
- anima-los profesores a desenvolve-las habilidades necesarias para organizar clases e actividades nas que os estudantes traballan e se axudan entre si —grupos cooperativos, tutorías entre iguais—,
- a improvisación, o profesorado debe potencia-la habilidade de ser quen de modifica-la planificación e as actividades baseándose na retroalimentación que obtén dos estudantes.

Xunto a estes tres elementos, é importante apoia-la experimentación na aula de forma que se fomente unha reflexión sobre cómo se poden organiza-las aulas, as escolas, para conseguir unha educación para todos.

CONCLUSIÓN

Os principios e características da escola inclusiva orientan e iluminan os cambios e as transformacións que hai que realizar nas institucións de formación do profesorado e nos plans de estudos. É necesario buscar unha sintonía entre o perfil formativo e o perfil profesional que demanda a escola inclusiva. Por iso, a formación na etapa inicial débese inspirar nun modelo formativo que contemple as características da escola inclusiva, os principios básicos que orientan a formación a través da praxe, que recolla os aspectos característicos e definitorios dunha formación de profesionais críticos e reflexivos; unha formación que se mostre:

1. Atenta ó contexto real e problemático da escola
2. Coñecedora e respectuosa coa lóxica da diversidade e a heteroxeneidade
3. Permita, realmente, o desenvolvemento profesional con énfase nos procedementos e estratexias colaborativas
4. Atenta ás capacidades reflexivas e xeradoras de solucións, como base para acomete-los cambios que demanda a escola inclusiva
5. Promova a aprendizaxe relevante ó longo de todo o proceso de formación inicial mediante a estreita vinculación da teoría e a práctica
6. Considere o proceso de formación como un proceso de investigación

sobre os modos de pensamento e de acción.

Resulta obvia a relación, así como as semellanzas e as coincidencias entre os procesos implicados no desenvolvemento colaborativo centrado na escola como unidade de cambio e os pasos do plan de acción do enfoque colaborativo da escola inclusiva.

As características da escola inclusiva poñen de manifesto a implicación, a colaboración e a participación de tódolos membros do centro escolar na busca de solucións e alternativas institucionais á pluralidade e diversidade de alumnos. O desenvolvemento colaborativo representa un marco de pensamento e de acción da escola. Difícilmente se pode mellora-la educación de tódolos nenos, a calidade da educación que ofrece un centro e o seu profesorado, se non se promoven e se satisfán plenamente os principios dunha práctica educativa crítica, solidaria, aberta á diversidade e respectuosa coas diferencias individuais. Os supostos claves do Modelo de Apoio Centrado na Escola e do Desenvolvemento Profesional Centrado na Escola son referentes importantes na formación permanente do profesorado para o establecemento de aulas e escolas inclusivas. Acéptanse os supostos e principios de:

a) A escola como unidade de cambio e non o profesorado illado.

b) A participación e a planificación colaborativa.

c) O apoio interprofesional e relacións entre profesionais do centro e externos para favorece-lo proceso de desenvolvemento profesional e de cambio.

d) A conciencia do profesor do seu papel nos procesos de cambio.

e) Utilización dun modelo de proceso ou de resolución de problemas das necesidades da escola e do profesorado.

Finalmente, de acordo con Ainscow (1997, 515) “parece claro que hacer una escuela más inclusiva no es fácil”, o que se precisa é un redireccionamento bastante significativo dos plans de estudos, da organización estrutural e funcional dos centros escolares e das institucións de formación do profesorado, unha política para o desenvolvemento profesional do profesorado en activo, así como a creación dunha organización e dun clima que permita certa toma de riscos e dentro do cal teñan lugar estes principios, condicións e características.

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. (1997): “Hacia una educación para todos: Algunas formas posibles de avanzar”, en P. Arnaiz Sánchez e R. De Haro Rodríguez (eds.), *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*, Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 509-515.

- Álvarez Méndez, J. M. (2000): "Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo", en J. M. Álvarez Méndez, *Didáctica, Currículo y Evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*, Madrid, Miño y Dávila, 52-84.
- Angulo, J. F. (1994): "Enfoque tecnológico del currículo", en J. F. Angulo e N. Blanco (coords.), *Teoría y Desarrollo del Currículum*, Archidona (Málaga), Aljibe, 79-109.
- Arnaiz Sánchez, P. (1996): "Las escuelas son para todos", *Siglo Cero*, 27 (2), 25-34.
- _____(1997): "Integración, segregación, inclusión", en P. Arnaiz Sánchez e R. De Haro Rodríguez (eds.), *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*, Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 313-353.
- _____(1999): "Atención a la diversidad en contextos inclusivos", comunicación presentada ó *Congreso Internacional. Reto social para el próximo milenio: Educación para la diversidad*, Madrid, decembro 1999.
- Carr, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Laertes.
- Carr, W., e S. Kemmis (1988): *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.
- Cole, C. M., e J. McLeskey (1997): "Secondary Inclusion Programs for Students with Mild Disabilities", *Focus on Exceptional Children*, 29 (6), 1-15.
- Driver, B. L. (1996): "Where Do We Go From Here? Sustaining and Maintaining Co-Teaching Relationships", *LD Forum*, 21 (4), 29-32.
- Escudero, J. M. (1990): "El centro como lugar de cambio: La perspectiva de la colaboración", en *Actas del I Interuniversitario de Organización Escolar*, Barcelona, Servicio de Publicaciones, 189-221.
- Fullan, M. (1990): "Staff development, innovation and institutional development", en B. Joyce (ed.), *Changed School Culture Through Staff Development*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development Yearbook.
- _____(1991): *The New Meaning of Educational Change*, London, Cassel Education.
- Gimeno Sacristán, J. (1992): "¿Qué son los contenidos de la enseñanza?", en J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez (eds.), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 171-223.
- Graden, J. L., e A. M. Bauer (1999): "Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas", en S. Stainback e W. Stainback (coords.), *Aulas*

- inclusivas*, Madrid, Narcea, 103-117.
- Hasbrouck, J. E., e M. H. Christen (1997): "Providing Peer in Inclusive Classrooms: A Tool for Consulting Teachers", *Intervention in School and Clinic*, 32 (3), 172-177.
- Kemmis, S., e R. McTaggart (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes.
- Mahony, M. (1997): "Small Victories in an Inclusive Classroom", *Educational Leadership*, 54 (7), 59-62.
- MEC (1970): Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, BOE, 6-8-1970.
- _____(1985): Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, BOE, 16-3-1985.
- _____(1990): Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE, 4-10-1990.
- _____(1995a): Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, BOE, 2-6-1995.
- _____(1995b): Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, de Creación y Funcionamiento de los Centros de Profesores, BOE, 9-11-1995.
- Parrilla, A. (1996a): "Atención a la diversidad: Una experiencia de apoyo colaborativo interprofesional", *La Escuela en Acción*, IV, 28-34.
- _____(1996b): "La formación de los profesionales de la Educación Especial y el cambio educativo", en P. Jurado (coord.), *Las Necesidades Educativas Especiales: Presente y Futuro*, Cerdanyola (Barcelona), Lofe Artes Gráficas, 80-99.
- _____(1997): "La formación de los profesores de apoyo: Cuestiones a debatir", en P. Arnaiz Sánchez e R. De Haro Rodríguez (eds.), *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*, Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 489-507.
- Pérez Gómez, A. I. (1993): "La interacción teoría-práctica en la formación del docente", en L. Montero Mesa e J. M. Vez Jeremías (eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago de Compostela, Tórculo, 29-51.
- Rainforth, B., e J. England (1997): "Collaborations for Inclusion", *Educational and Treatment Children*, 20 (1), 85-104.
- Reinhiller, N. (1996): "Co teaching: New Variations on a Not-So-New Practice", *Teacher Education and Special Education*, 19 (1), 34-48.
- Salend, S. J., M. Johansen, J. Mumper, A. S. Chase, K. M. Pike e J. A. Dorney (1997): "Cooperative

Teaching", *Remedial and Special Education*, 18 (1), 3-11.

Salisbury, C., et al. (1997): "Using Action Research to Solve Instructional Challenges in Inclusive Elementary School Settings", *Education and Treatment of Children*, 20 (1), 21-39.

Sánchez Hípola, M. P. (1995): "Formación para el desarrollo profesional ante los retos de la escuela integradora y la formación profesional crítica", en F. Salvador Mata, M. J. Guerrero León e A. Miñán Espigares (eds.), *Integración Escolar: Desarrollo curricular, organizativo y profesional*, Universidad de Granada, I.C.E. Universidad de Granada, 73-89.

_____(1997): "¿La respuesta a la diversidad de necesidades especiales expresa opciones de valor social y ético?", en P. Arnaiz Sánchez e R. De Haro Rodríguez (eds.), *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*, Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 457-469.

_____(1999): "La formación de los profesionales de la educación en el

tercer milenio ante el reto de una escuela diversa y multicultural", comunicación presentada ó Congreso Internacional. *Reto social para el próximo milenio: Educación para la diversidad*, Madrid, diciembre 1999.

Schön, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*, Barcelona, Paidós/Centro de Publicaciones del MEC.

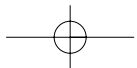
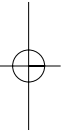
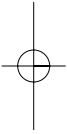
Shapon-Shevin, M. (1994): "Why Gifted Students Belong in Inclusive Schools", *Educational Leadership*, 52 (4), 64-70.

Stainback, S., e W. Stainback (coords.) (1999): *Aulas inclusivas*, Madrid, Narcea.

Vlachou, A. D. (1999): *Caminos hacia una educación inclusiva*, Madrid, Editorial La Muralla.

Warnock, H. M. (1978): *Special Education Needs. Report or the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London, Her Majesty's Stationery Office.





A FIGURA DO PROFESOR DE APOIO NO PROCESO DE ATENCIÓN Á DIVERSIDADE

*Joan J. Muntaner**
Universidade das Illas Baleares

1. A ATENCIÓN ÁS N.E.E. NUNHA ESCOLA COMPRENSIVA

Para analiza-la figura do profesor de apoio no proceso de ensinanza-aprendizaxe dos alumnos con n.e.e. nas escolas ordinarias, é imprescindible situalo en dous niveis contextuais básicos: nun primeiro momento, determina-lo concepto de apoio que utilizamos para, despois, nun marco máis amplo, facer referencia tanto ó modelo de escola no que se desenvolverá e aplicará este modelo de apoio, como ás funcións que desempeñará o profesor de apoio. Atendendo ás propostas e ás características que constitúen estas dúas situacións, poderemos delimita-las funcións e as modalidades de apoio que poderán desenvolver estes docentes.

O modelo de escola tradicional, baseado na lóxica da homoxeneidade, que aplica o principio de selección e que ten na idea de nivel o seu parámetro clasificador, presenta unha oferta curricular estandarizada que lle esixe ó

alumno a adecuación a esta e, no caso de que as respostas dos alumnos non se produzan da maneira esperada, o sistema segregaos e marxínaos. Neste contexto escolar, o concepto de apoio xorde coa incorporación de alumnos con n.e.e. ás aulas dos centros ordinarios e caracterízase por potenciar unha intervención de tipo directo, de carácter clínico ou terapéutico con estes alumnos.

Este modelo de apoio individual fundaméntase no concepto tradicional da Educación Especial, que tiña no déficit e nas discapacidades o obxectivo primordial da súa especialidade, e, en consecuencia, establece a actuación do profesor de apoio nunha aula de Educación Especial, onde traballa especificamente cos seus alumnos especiais fóra do contexto curricular e situacional da aula ordinaria.

Este modelo de escola, que promove este concepto de apoio e conduce o profesor de apoio a desenvolver estas funcións, xorde, entre outros condicionantes, da confusión dos termos de

* Catedrático de Didáctica e Organización Escolar.

igualdade e de diversidade. O termo igualdade enténdese como ofrece-lo mesmo a tódolos alumnos, nas mesmas condicións e nun mesmo momento. Loxicamente, o termo diversidade presenta unhas connotacións negativas, posto que se refire a todos aqueles alumnos que, por calquera razón, non responden da forma esperada á proposta educativa que se lles ofrece e precisan dalgún servizo de apoio para poder reincorporarse ó fluxo común da maioría. Este modelo de escola achega un sistema de apoio que, polo seu carácter directo, implica unha faceta marxinal, subsidiaria ou periférica respecto á actividade escolar ordinaria: "Se o tratamento diferencial dos alumnos se basea en enfoques e valoracións inadecuadas, o sistema de ensinanza resulta desadaptado e discriminatorio en extremo" (Rué, 1993, 81).

Fronte a esta posición xorden, entre outros, os actuais conceptos de Educación Especial e necesidades educativas especiais, que soamente atopan o seu espazo de desenvolvemento coherente no marco dunha escola comprensiva que promova un concepto de apoio máis amplo e posibilite a práctica dun proceso real de integración educativa dos alumnos con n.e.e. Unha escola comprensiva é unha escola para todos, caracterizada por sintetizar unha educación común e individualizada que garanta o dereito á educación de tódolos individuos dunha comunidade, atendendo á diversidade manifesta destes e ofrecendo unhas opcións

plurais e flexibles das que todos se poidan beneficiar.

Este modelo de escola ha de conciliar dous principios, que sempre se mal entenderon como antagónicos, escribe Gortázar (1990, 369): "Sólo en el convencimiento de que la igualdad educativa no se logra ofreciendo lo mismo a todos los alumnos, sino a cada cual aquello que necesita. La igualdad entendida como diversidad, como desarrollo de las potencialidades educativas a través de una oferta plural".

A comprensividade leva como complemento a diversidade, non como un lastre, senón como un recoñecemento á realidade manifesta. Longás e Navasa (1993, 85) sinalan o recoñecemento que fan tódolos docentes da existencia da diversidade, pero manifestan: "aceptar la diversidad es sencillo. Entenderla es más complicado. Actuar para potenciarla donde se deba es complejo. Pero es evidente y ante la evidencia, algo debe hacerse".

Nesta liña de pensamento, o obxectivo central da educación comprensiva debería ser ofrecer respostas operativas ó reto de adaptala ensinanza á diversidade. Polo tanto, Rué (1993, 80) afirma que "o tema central é se o sistema de ensinanza proporciona as mesmas oportunidades de conseguir os obxectivos educativos comúns, a pesar das desigualdades iniciais. Isto require o deseño de diferentes posibilidades nos percorridos curriculares, de estratexias de aprendizaxe, de niveis

de obxectivos diferenciados para asumir as finalidades comúns”.

Trátase de que a escola poida arbitrar os mecanismos necesarios que permitan que persoas cunha diversidade de puntos de vista, coñecementos, valores, habilidades, etc., poidan compartir os mesmos procesos de ensinanza-aprendizaxe.

Esta concepción da escola posibilita unha verdadeira atención á diversidade, que non se debe identificar con medidas extraordinarias que, nun momento dado, dean respostas ás dificultades de aprendizaxe de determinados alumnos, senón que estas medidas coinciden coas que aseguran unha ensinanza de calidade para tódolos alumnos. Apunta Giné (1994, 64): “Las experiencias de integración han demostrado, de forma meridiana, que siempre que la escuela ha funcionado, la integración ha sido posible”.

Imponse, pois, un modelo de actuación fundamentalmente pedagóxico en substitución do dominante médico-psicolóxico, sustentado en tres premisas claves: por unha parte, o convencemento de que os fins da educación son os mesmos para tódolos nenos; por outra parte, que os alumnos son diversos por natureza e por multitude de causas; e, por último, que o proceso de ensinanza-aprendizaxe ha de ser variado para adaptarse a esta heteroxeneidade dos seus receptores.

Este modelo de escola comprensiva promove un modelo distinto de apoio, que pasa de ter un enfoque

individual a un enfoque ecolóxico, pasa de centrarse no alumno a ter no conxunto da escola o seu obxectivo básico. Así, o foco de atención do apoio céntrase na dinámica da escola na súa totalidade, para favorecer a mellora e calidade da ensinanza, Nieto (1996, 111) exprésao ó sinalar:

En este marco, el apoyo educativo comprendería el conjunto de procesos sistemático y sostenido a través de los cuales, personas, grupos o instituciones interaccionan y satisfacen necesidades profesionales orientadas a mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos y las condiciones organizativas de los centros escolares con el propósito último de mejorar la calidad de las experiencias educativas de los alumnos con n.e.e. y alcanzar más eficazmente las metas educativas.

Este modelo de apoio céntrase no contexto e nas situacións onde se desenvolve o proceso de ensinanza-aprendizaxe, non nas características ou nas deficiencias concretas dos alumnos, coa finalidade de que a introducción de respostas máis diversificadas e variadas poida beneficiar non só ós alumnos con n.e.e, senón a calquera alumno. O apoio pasa a formar parte do núcleo da oferta educativa da escola e incorpórase en igualdade de condicións ó groso de seu proxecto educativo:

Un enfoque educativo global para atender a las n.e.e. se refiere a una política escolar global que en términos prácticos significa la atención a las necesidades especiales cuando se presentan dentro de la situación ordinaria de aprendizaje (Lowe, 1995, 16).

2. MODELOS DE APOIO

A incorporación ós centros educativos dos servizos de apoio demanda un cambio no seu modelo organizativo que posibilita a súa intervención directa no proceso de ensinanza-aprendizaxe, atendendo ás condicións anteriormente expostas. Os servizos de apoio deben fundirse no impulso educativo global do centro e a organización deste debe contemplalo e potencialo.

Os servizos de apoio existen unha nova definición dos papeis, tarefas e procedementos que se desenvolverán na aula, que inciden tanto no profesor titor como no de apoio ou no alumno (Lowe, 1995), e que se sustentan sobre tres ideas principais:

a) Os servizos de apoio alcanzan o máximo desenvolvemento das súas funcións a partir dunha acción colaborativa, onde os profesores titores e os especialistas necesitan falar e definir os seus roles e funcións para preparar uns plans de cooperación que lles permitan combinar as súas habilidades específicas co obxectivo de alcanzar unha ensinanza eficaz (Wang, 1995, 254).

Só desde a colaboración se pode entender o traballo dos servizos de apoio como verdadeiros servizos de axuda ós profesores, ós alumnos e ó centro no seu conxunto pois, escribe Zabalza (1996, 72), "cualquier apoyo ha de contar con la postura positiva de quienes vayan a recibirlo. Postura que implica dos condiciones —escribe— que se perciba que la situación en cues-

tion requiere de un apoyo y que se aprecie positivamente el apoyo ofrecido".

b) Os servizos de apoio aparecen na dinámica dos centros educativos ante a necesidade de axuda na busca de alternativas didácticas que permitan mellorar as cotas na aprendizaxe dos alumnos con necesidades educativas especiais, e potencia-la súa participación activa na dinámica da aula. Pero a súa función vai máis alá da mera axuda a estes alumnos, pois o concepto e modelo de apoio que se adopte determina un elemento fundamental para a práctica da integración. Balbás, (1994, 834-835) apunta unha dobre posible alternativa:

- Modelo compensatorio centrado no déficit.
- Modelo dirixido a toda a escola para que sexa capaz de dar as respostas que dela se demandan.

Os servizos de apoio participan intensamente no enfoque global que cada centro fai das necesidades educativas especiais de calquera alumno, o cal esixe unha minuciosa análise, desde a reflexión e o consenso de tódolos implicados, do xeito en que está dirixido o currículo e da organización que permita un determinado proceso de intervención educativa:

El apoyo a la escuela se concibe como una actividad básica y central en la actividad escolar que forma parte del planteamiento educativo y curricular del centro (Hernández de la Torre, 1994a, 82/56).

c) O proceso de integración convértese nun resorte magnífico para abri-lo camiño da innovación educativa, xa que rompe co modelo habitual de traballo nas escolas e obriga o profesorado a reflexionar sobre cousas que, doutra maneira, pasarían desapercibidas (Zabalza, 1996). Neste proceso, os servizos de apoio deben dirixi-lo seu traballo cara á mellora da calidade da escola a través do cambio e a innovación nas súas estruturas e no seu funcionamento. Expóñense as funcións do apoio como procesos de facilitación en contextos colaborativos adaptados ós propios problemas e necesidades do profesorado dos centros (Hernández de la Torre, 1994b).

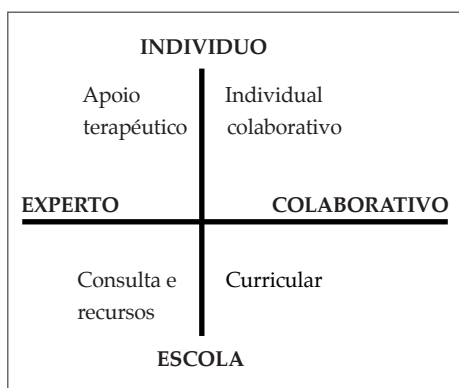
As características e funcións dos servizos de apoio son moi diversas, segundo o enfoque que deles se faga en cada centro educativo. Os servizos de apoio dependen, en gran medida, da filosofía e das prácticas, así como das actitudes que teñan os profesores e equipos directivos.

Os servizos de apoio participan da cultura da escola na que están inmersos e así pódese promover unha ampla variedade de alternativas e de modelos de apoio. Cada un reflicte unha determinada idea de escola, unha concepción das necesidades educativas e unha perspectiva do proceso de ensinanza-aprendizaxe que se ha de



"Os servizos de apoio participan da cultura da escola na que están inmersos [...]".

desenvolver. Parrilla (1996) clasifica catro modelos de apoio, que se poden catalogar segundo dúas variables: o obxectivo central da súa actuación e a perspectiva ó enfoca-lo seu traballo, tal e como aparece representado a continuación:



—O *apoio terapéutico* céntrase no alumno con necesidades educativas especiais e fundaméntase nos déficits atribuídos a este neno, que precisa da intervención dun especialista para remediar (restaurar) as limitacións e as dificultades de aprendizaxe que presenta.

—O *apoio colaborativo* segue centrado no alumno con necesidades educativas especiais, que é o obxectivo da actuación dos servizos de apoio. Estes non actúan de forma experta, senón mediante a colaboración cos profesores, preocupándose, unicamente, dos alumnos con dificultades de aprendizaxe inscritos no programa de integración, non da totalidade do grupo.

—*Apoio de consulta ou consulting* son sistemas de apoio que se centran no conxunto da escola, pero manteñen un carácter especializado e sinalan cándo, cómo e con quen intervir.

—*Apoio curricular*, nel xúntanse a dimensión colaborativa e a institucional. Ambas teñen na colaboración a estratexia básica da súa actuación, e o foco do seu traballo apóiase na visión global da escola. Asíumense as dificultades de aprendizaxe dos alumnos como unha oportunidade para mellora-lo proceso de ensinanza-aprendizaxe para todos, o cal, evidentemente, beneficiará tamén ós que presentan necesidades educativas especiais.

Os servizos de apoio nunha escola, que pretenda dar unha resposta á diversidade dos alumnos desde o común e o ordinario a través das adaptacións do currículo, precisan dunha organización que contemple un modelo curricular de apoio. Isto implica unha definición concreta das funcións que desempeñarán os diferentes profesionais que actúan na escola, segundo os criterios expostos con anterioridade.

Os servizos de apoio no noso contexto educativo poden ter dúas procedencias, aínda que participen duns mesmos esquemas e compartan un modelo determinado de intervención: os servizos de apoio internos ó centro e os servizos externos ó centro. Nós

centrarémonos soamente no primeiro dos grupos sinalados.

3. SERVICIOS DE APOIO INTERNOS Á ESCOLA

A incorporación dos centros á experiencia de integración non se concibe sen a prestación dunha serie de reforzos por parte de persoal especializado que faga posible a escolarización dos alumnos con n.e.e. Na escola ordinaria, neste contexto a figura do profesor de apoio representa o recurso humano esencial que ofrece o programa de integración.

Os servicios de apoio entendéronse durante moito tempo como respostas inmediatas, dirixidas a alumnos concretos, coa finalidade da compensación ou recuperación das súas dificultades e problemas na aprendizaxe, tratados de forma terapéutica na peri-

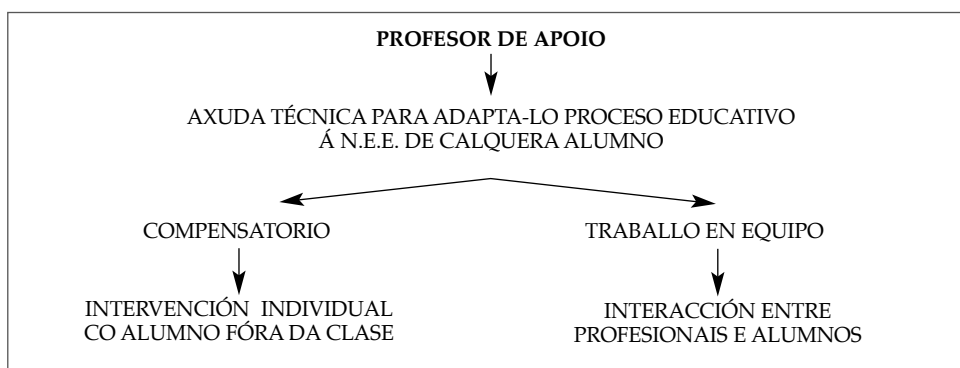
feria da intervención educativa desenvolvida no seo das aulas ordinarias. O profesor de apoio era o responsable dos alumnos con necesidades educativas especiais, inscritos no programa de integración, e traballábase á marxe do profesor titor a partir da elaboración dun currículo paralelo, independente do proceso de ensinanza-aprendizaxe que se leva a cabo na aula co grupo-clase. Este modelo de apoio interno da escola foi cualificado como "individual" por Hart (1992) ou como "restaurador e deficitario" por Jordan (1994).

As funcións do profesor de apoio evolucionaron nas escolas desde unha situación individual e deficitaria a enfoques baseados na escola global, desde posturas terapéuticas a posturas curriculares. Así, Strandling e Saunders (1993; *op. cit.* por Balbás, 1997) expóñenas como segue:

-
- 1.- Apoio ós alumnos con necesidades educativas especiais.
 - 2.- Apoio ás diferencias de aprendizaxe dos alumnos dentro da aula.
 - 3.- Apoio ós colegas no proceso de ensinanza-aprendizaxe.
 - 4.- Planificación de estratexias para os departamentos didácticos.
 - 5.- Planificación de estratexias para a escola global.

As tarefas do profesor de apoio estarán en función do modelo de escola e das propostas que se teñan sobre a educación dos alumnos con necesidades educativas especiais na aula. Así, as funcións do profesor de apoio pódense centrar nun modelo individual ou compensatorio, baseado no déficit e no traballo

só co alumno fóra do contorno ordinario da clase. Ou ben, establecer un modelo curricular que se desenvolva mediante un traballo en equipo, coa finalidade de lle ofrecer ó alumno as experiencias e actividades do currículo ordinario, tal e como se especifica no esquema seguinte (Muntaner, 1998):

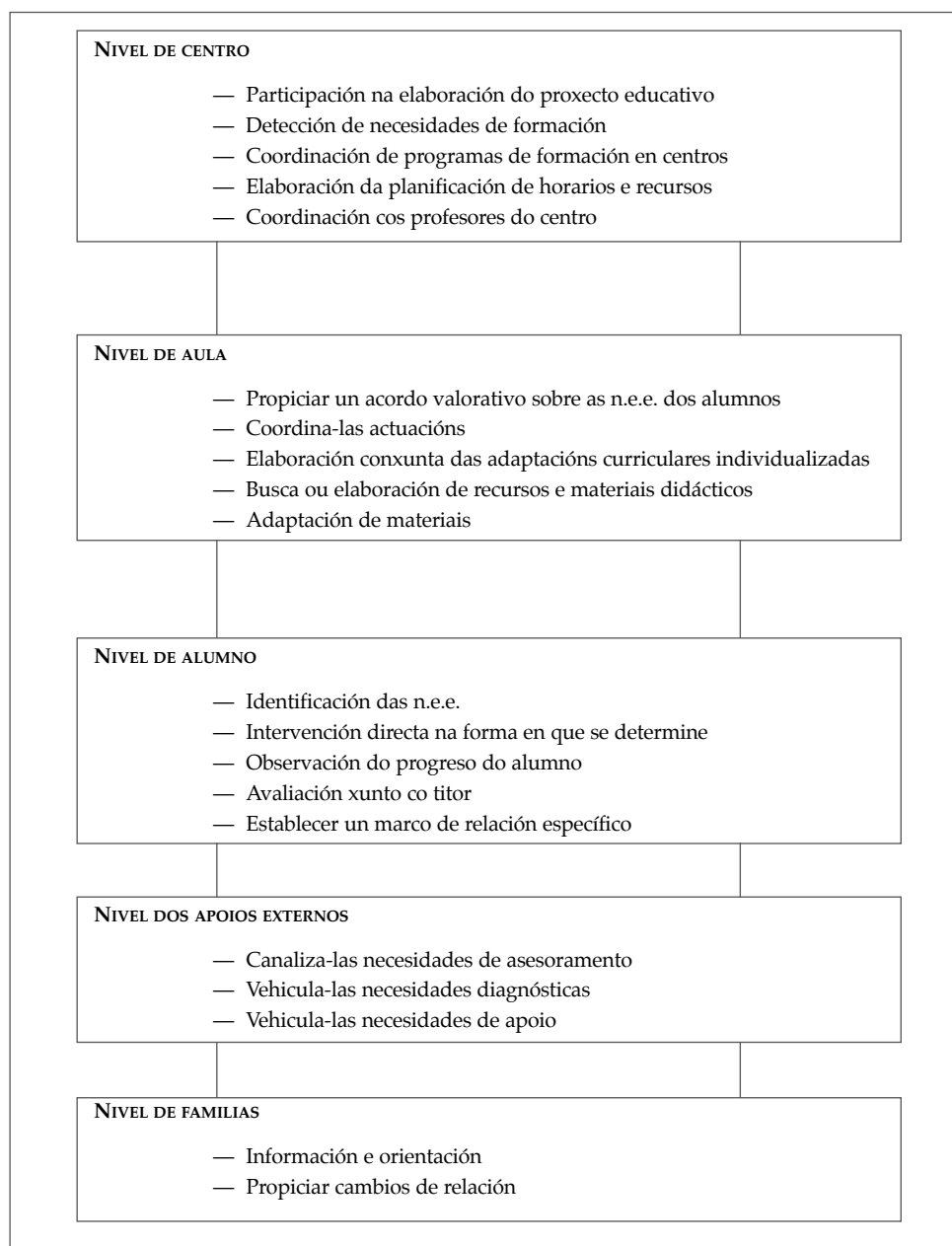


O profesor de apoio trata de cooperar co profesor titor e todo o equipo docente da escola para desenvolver estratexias, materiais e modalidades educativas que faciliten a inclusión de tódolos alumnos na dinámica xeral da aula e do centro. Este modelo de apoio esixe un proceso de adaptación e cambio de actitudes, teorías e prácticas tanto do propio profesor de apoio como dos profesores titores, realizados mediante o diálogo, a reflexión e a consecución dun clima positivo de traballo en común. Todo isto provoca a posibilidade de abrir un proceso de cambio para a mellora do conxunto da escola. Impónse aplicar un modelo curricular de traballo en equipo, onde o profesor de apoio ten unhas competencias que

se complementan coas do resto dos profesionais do centro. Neste sentido, estas funcións establécense en cinco ámbitos de actuación e defínense pola multiplicidade de relacións que sitúan este profesional no marco escolar (Gallego, 1989; Gortázar, 1990; Puigdemívol, 1998):

- Co ciclo e o claustro.
- Co profesor-titor.
- Co alumno.
- Co servizo de apoio psicopedagóxico e de orientación educativa.
- Coas familias.

Estas funcións do profesor de apoio podemos agrupalas no esquema que se ofrece a continuación:



O profesor de apoio nunha escola inclusiva pode realizar diferentes tipos de apoio, sinalan York e cols. (1991):

1. Apoio en recursos: Consiste en prover a un determinado alumno de material tanxible.

2. Apoio moral: Refírese á motivación dos profesionais que atenden os alumnos con n.e.e., para favorecer a valoración individual de cada persoa e recoñece-lo seu labor e esforzo.

3. Apoio técnico: Proporciona estratexias, métodos, enfoques ou ideas relacionados con temas e situacións concretas. Este apoio desenvólvese mediante a colaboración cos demais profesionais. Trátase dun proceso dinámico que serve para a individualización da atención educativa e que se fundamenta nas interaccións persoais.

4. Apoio na avaliación: Trátase da axuda na recollida da información que permitirá rexistrar e axustar a interacción educativa. Tamén se refire ó impacto do apoio ás familias, ós alumnos e ós profesionais.

A evolución seguida nas modalidades de axuda que realiza o profesor de apoio nun centro ordinario pódese especificar nas seguintes etapas (CNREE, 1990, 27):

1. Separación: refírese á existencia de dous subsistemas de traballo claramente diferenciados e que non establecen ningunha relación nin comunicación.

2. Achegamento: faise referencia á existencia dun diálogo e interese respectivo polo traballo mutuo do profesor titor e do profesor de apoio.

3. Superposición e apertura: ambos profesores traballan cos alumnos con n.e.e., aínda que sen establecer criterios claros e, en consecuencia, non hai acordos sobre o traballo que hai que realizar.

4. Integración: significa unha simbiose dos dous sistemas que se consolidan nun só, sobre a base dunha planificación conxunta de obxectivos e metas, dunha distribución clara de funcións e tarefas e do establecemento duns acordos compartidos, que se revisan regularmente e se adaptan e modifican cando é preciso.

Este modelo de apoio, que posibilita unha real integración dos alumnos con n.e.e. nas aulas ordinarias, fundaméntase na coordinación e a colaboración entre os profesionais, que realizan a súa actuación conxunta na aula ordinaria desde a planificación de adaptacións curriculares que teñen no currículo ordinario o seu punto de referencia. Esta intervención promove catro grandes grupos de beneficiarios en favor da inclusión educativa (Muntaner, 1998):

a) Reforza o punto de vista de que a resposta ós alumnos con n.e.e. se presenta como algo propio do funcionamento normal do centro escolar e dentro dun marco curricular único e diverso do que poden emanar programas flexibles.

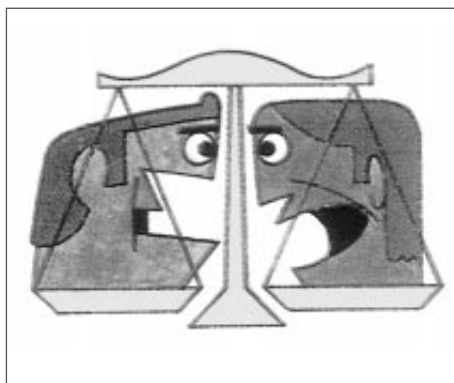
b) Favorécese a percepción do profesor de apoio como un membro máis do centro e a súa vinculación co resto dos docentes. Ó familiarizar a tódolos alumnos co seu traballo, proporciónalles unha visión realista e integrada da súa función, que non está unicamente dirixida a un ou a uns alumnos en concreto, senón que se fai extensible ó conxunto dos compoñentes dos grupos nos que intervén.

c) Os alumnos melloran na súa autoestima, pois non saen da aula en repetidas ocasións, nin reciben a visita dun profesor especial para eles. Paralelamente, os demais alumnos valoran o traballo e as contribucións dos seus compañeiros e facilítase a socialización e a relación entre todos.

d) Esta modalidade de apoio, ademais, favorece os contactos entre o profesor-titor e o profesor de apoio, pois ó compartir aula establécese un mellor coñecemento das súas actuacións e isto aumenta a comprensión das súas respectivas formas de abordar as necesidades dos alumnos, coa conseguinte mellora do traballo de ambos.

4. A COLABORACIÓN, A NEGOCIACIÓN E A RELACIÓN COMO MODELO DE APOIO

As funcións do profesor de apoio, que xorden do modelo curricular, só se poden desenvolver de forma completa e sólida nun ambiente de colaboración e de participación de tódolos profesionais do centro escolar.



“O actual marco de referencia das relacións entre titor e apoio adoita discorrer por canles amplamente desconectadas entre si, con receos mutuos en moitas ocasións [...]”.

O profesor titor debe asumir a responsabilidade de tódolos seus alumnos e contar coa axuda e o asesoramento do profesor de apoio, para posibilitar un proceso de ensinanza-aprendizaxe aberto e flexible que se poida adaptar a calquera alumno. O actual marco de referencia das relacións entre titor e apoio adoita discorrer por canles amplamente desconectadas entre si, con receos mutuos en moitas ocasións, o que provoca a existencia de mensaxes educativas diferentes e currículos paralelos, descontinuos, con lagoas e solapamentos. Isto —engade Domingo (1997, 148)— orixina conflitos en canto a competencias e funcións, que repercuten negativamente no proceso formativo dos alumnos con n.e.e.

Torres e Domingo (1995, 248) indican os referentes implicados na aparición destas dificultades para o

encontro e a colaboración profesional entre o profesorado:

- Por parte do profesor titor: o ser individualista e encontrarse desbordado pola nova situación e as demandas do propio proceso; ademais de considera-lo apoio como un caixón de xastre que alivia, en parte, a presión e a angustia creada pola diversidade das súas aulas.
- Por parte do profesor de apoio: o seu illamento profesional, a psicoloxización das súas funcións e o ser apéndices da vida do centro.
- Por parte do centro: carecer dunha visión global do labor do apoio, mostrar unha falta de propostas críticas sobre as súas finalidades, currículos, análise da súa realidade, das súas necesidades, recursos e posibilidades, así como a depreciación na consideración do apoio como algo periférico e pouco importante.
- Por parte da Administración: a falta de espazo para a reflexión e o encontro profesional, pola excesiva burocratización dos centros e por non descargar-las horarios lectivos para potenciar, na práctica, a posibilidade real de ter momentos e espazos para a consecución de actividades de reflexión conxunta. Ademais de parchear nun aspecto clave: a formación pertinente para o necesario cambio de actitudes do profesorado.

Neste sentido, o servizo de apoio interno do centro para impoñer e aplica-lo seu modelo de apoio precisa dun

complexo proceso de negociación cos distintos colectivos implicados, para introducir en tódalas facetas do centro escolar a perspectiva e a actitude da colaboración aberta e confiada entre profesionais. Así, Fortes (1994, 85) sintetiza este proceso de negociación, previa á colaboración, en tres aspectos:

a) Os aspectos relacionados co currículo, que inclúe tódolos elementos deste, desde a selección e establecemento dos obxectivos ata os procesos de avaliación.

b) As vías ou medios de acceso ó currículo, cómo se implantará o proceso de inclusión dos alumnos con n.e.e. e qué materiais curriculares se deben adaptar para facilita-lo proceso de aprendizaxe destes alumnos na aula ordinaria.

c) As actividades extraescolares como aspectos dun alto significado para afrontar socialmente o problema da diversidade, facilitando a relación e o contacto social entre os compañeiros.

Esta negociación debe conducir-nos a construí-las bases para establecer unha colaboración, coordinación e cooperación entre os profesionais do centro educativo, que require dunha disposición e esforzo por parte de todos. Estes contextos relacionais constitúen os aspectos necesarios para que se estableza e se desenvolva un apoio educativo de calidade. Así o afirma Escudero (1991, 27): “cambiar la educación requiere procesos y estrategias de diálogo cultural”.

Este modelo colaborativo do apoio aséntase sobre unha relación de igualdade, pois as funcións do profesor de apoio non acaban na modificación das actitudes e ideas dos profesores titores, senón que, como afirma Pugach (1989), debe producirse un asesoramento baseado no diálogo para acabar cunha tendencia unidireccional e pasar de recibir consello a traballar conxuntamente.

A esencia do modelo de apoio colaborativo baséase en compartir coñecementos, técnicas e habilidades, de maneira que os profesores se sintan posuidores das claves de éxito na resolución de problemas e na satisfacción das n.e.e. dos alumnos integrados ó seu cargo (Muntaner, 1999).

Jurado e Laborda (1995) sinalan que un dos obxectivos iniciais do profesor de apoio será traballar para e polo cambio de actitudes do profesor titor, sen esquecer en ningún momento que este ten uns coñecementos moi válidos sobre a súa clase e os seus alumnos, que posibilitan a busca de alternativas á situación creada. Esta concepción colaborativa do apoio implica un cambio das escolas, no sentido de diminuí-la rixidez na maneira de fornecer de coñecementos e habilidades ós seus alumnos. Estes cambios inciden directamente na organización dos recursos e na xeración dun clima, unha cultura, que provoque a colaboración.

A colaboración posibilita un apoio integrado na cultura do centro e convérteo nunha misión colectiva na

que se require a contribución dos diferentes profesionais presentes na escola. Nesta perspectiva, o apoio interno á escola pode organizarse coa colaboración como estratexia de base. Así Balbás (1997, 236) propón a formación de grupos de axuda, que permitan analizar os procesos e xerar solucións a problemas que presentan os alumnos con n.e.e. nas aulas ordinarias. Deste modo aumentan e melloran os coñecementos e as destrezas do titor con respecto á ensinanza de grupos de alumnos cada vez máis diversos.

Este modelo de apoio interno á escola baséase na creación de grupos formados por profesores dun mesmo centro que actúan de forma colaborativa cos seus compañeiros. Parrilla (1994) sinala as características definitivas deste tipo de grupos de apoio:

- Carácter institucional. Búscase desenvolver un proxecto formativo e de intervención global no centro.
- Carácter de igualdade atribuído ós membros que forman parte do grupo de apoio. Este grupo debe fundamentarse na idea de igualdade, sustentada no feito de que son un grupo de colegas que pertencen a unha mesma escola e viven da mesma forma as súas demandas de apoio. É esta unha característica esencial para que o grupo funcione. Cada membro poderá achega-los seus coñecementos, pero nunca en situación de superioridade con respecto ós demais.

—Asunción dos presupostos do traballo colaborativo. O apoio proporciónase partindo da clave da responsabilidade compartida e da implicación de toda a institución.

Este apoio colaborativo propónse actuar desde unha alternativa que ten dúas formas complementarias:

1. Unha programación e provisión dos servizos específicos de forma flexible nos ámbitos e aulas ordinarias.
2. Unha programación e un aproveitamento das oportunidades de implicación e de colaboración dos profesionais.

5. O PAPEL DO PROFESOR DE APOIO NA ESCOLA DA DIVERSIDADE

O desenvolvemento dun modelo de apoio curricular e colaborativo, que fará posible a aplicación dos principios e das actuacións propostas de forma coherente nun proceso real de atención á diversidade, pasa necesariamente por unha reconversión das funcións desenvolvidas polos profesionais que actualmente realizan algún tipo de apoio na escola. Nós propoñémo-la desaparición dos chamados profesores de pedagogía terapéutica, profesores de compensatoria ou calquera outra denominación, máis ou menos acertada, para agrupalos nunha única figura que catalogaremos como Profesor de apoio e aglutinaría as funcións propostas por este modelo de apoio que agora presentamos. Queremos deixar moi claro

que non se trata de reducir a unha soa persoa o traballo que agora desempeñan dous ou tres; moi ó contrario, trátase de unificar as súas funcións nun único rol profesional, que permitirá mellorar a resposta que desde a escola se ofrece ás diversas necesidades manifestadas polos alumnos, co único obxectivo de posibilitar unha máis adecuada adaptación ó proceso de enseñanza-aprendizaxe que se practica nas aulas. Non se trata de renunciar —en ningún caso— á cantidade dos recursos humanos presentes na escola, senón de aumentar a calidade dos servizos de apoio que se practican.

Esta concepción do apoio é coherente cos principios máis actuais e xeralmente aceptados pola comunidade escolar. Fundamentase na definición de Necesidades Educativas Especiais, concepto que pretende trasladar o centro da actuación educativa desde o individuo e as súas deficiencias ou dificultades de aprendizaxe ó contexto e ás actuacións didácticas que se poidan presentar para evitar a aparición destas dificultades ou de agravalas, se é caso. Trátase dun concepto educativo e didáctico, non psicolóxico ou médico, que non ten o seu obxectivo na individualización do problema en relación coas características ou déficits dun alumno particular ó que se considera excepcional, porque non se fixa no problema individual, senón na capacidade do sistema para ofrecer respostas adecuadas para superar ou evitar estas dificultades detectadas, de tal maneira que as modificacións expostas non só

lle permitirán ó alumno participar do currículo xeral, senón que facilitará o proceso de aprendizaxe para tódolos alumnos sen excepcións.

A concreción na práctica, ó aplicalo modelo de apoio alternativo, do papel do profesor de apoio, non está pensada nin dirixida a un grupo excepcional de alumnos, senón que busca a axuda ó centro no seu conxunto, para propiciar unha diversificación curricular que promova unha aprendizaxe máis eficaz e de maior calidade para tódolos alumnos. Esta realidade faise posible soamente coa colaboración e a reflexión conxunta de tódolos implicados neste proceso e representa o contexto que marca as condicións e as contribucións do profesor de apoio, que se poden concretar nos puntos seguintes, segundo sinala Muntaner (2000):

1. IMPLICACIÓN NA DINÁMICA DA ESCOLA

O desenvolvemento das funcións do profesor de apoio esixe a súa total implicación na dinámica xeral da escola como membro activo de pleno dereito do claustro. Esta esixencia presenta unha dobre lectura: por unha parte, trátase dun profesional que achega o seu labor docente desde a colaboración e a participación coa actividade cotiá desenvolvida nas distintas aulas do centro; por outra parte, coopera nas decisións que se toman para mellorar e realizar unha oferta curricular plural e aberta, contribuíndo coa súa experiencia, a súa especialización e as súas ideas, como unha axuda imprescindible

para a mellora do conxunto do labor docente do centro.

Esta implicación non significa aliñar de responsabilidades o resto de profesores, senón que, desde o respecto e a aceptación das responsabilidades de cada un, realiza unhas funcións que interactúan e se inclúen nas actividades docentes xerais. A implicación esixe non só o respecto, senón tamén a confianza para poder establecer os fundamentos para a práctica dun traballo conxunto e construír un verdadeiro equipo docente. Por todo isto, faise necesario que desaparezan definitivamente os profesores de apoio itinerantes, que non teñen a posibilidade, debido á súa gran dispersión, de gozar das condicións mínimas para poder realizar unha completa inclusión.

2. RECOÑECIMENTO DO SEU LABOR DOCENTE

Entre as funcións que ten asignadas o profesor de apoio non figura a titorización de ningún alumno. Isto pode provocar certo receo ou dúbidas no recoñecemento do labor docente deses profesores de apoio que nun modelo compensatorio e individual traballan en grupos reducidos de alumnos, o que provoca malentendidos sobre a titoría real dos alumnos con n.e.e., algo que baixo ningún concepto pode ou debe perde-lo titor de cada grupo-clase. Este perigo e estes posibles conflitos desaparecen coa posta en práctica do modelo de apoio que agora propoñemos, porque o profesor de apoio se converte nun

recurso indispensable para os profesores-tutores ó planificar e executa-lo proceso cotián de ensinanza-aprendizaxe.

Conseguir estes obxectivos só é posible se o profesor de apoio desenvolve as súas funcións dunha maneira útil e significativa, tanto para os demais docentes como para o conxunto da escola. A actividade de axuda non reduce o traballo nin a responsabilidade dos demais profesionais, senón que facilita, axuda, colabora, mellora, propón, participa na realización dos labores propios de cada un, co fin de posibilitar unha mellor e máis eficaz actividade docente. O profesor de apoio deixa de ser un recurso pensado para as actividades dos alumnos con n.e.e. en exclusiva e pasa a dirixilas súas funcións e o seu labor como recurso para o conxunto da escola, onde están incluídos estes alumnos e moitos outros que se poden ver beneficiados no seu proceso de aprendizaxe coa participación dun equipo de profesionais.

A consecución deste obxectivo non depende unicamente do profesor de apoio, senón que desempeña un papel significativo o contexto e o ambiente de traballo concreto de cada centro. A axuda só será efectiva se desexamos e estamos dispostos a recibir dun compañeiro, e a respectar e interactuar con outros profesionais desde a igualdade. Esta dispoñibilidade de tódolos profesores é unha das condicións máis relevantes para que este proceso de apoio sexa efectivo e poida desenvolver tódalas súas posibilidades, coa finalidade de mello-

ra-la resposta educativa ofrecida a tódolos alumnos, coa convicción de que hai actuacións imprescindibles para algúns que sempre serán positivas para o conxunto da clase.

3. MULTIDISPOÑIBILIDADE

O profesor de apoio ha de ter unha actitude aberta de participación e un amplo abano de recursos, co fin de poder adaptarse ás distintas peticións e necesidades manifestadas polos profesores do centro, contemplando dúas condicións básicas:

— Por unha parte, o respecto mutuo entre os distintos profesionais que traballan conxuntamente cun obxectivo común. Non podemos pensar que o profesor de apoio é unha especie de comodín que trasladamos segundo o noso gusto ou atendendo a certas circunstancias concretas. Este profesional de apoio ten unhas funcións determinadas, que se deben establecer no PEC, o cal todos estamos obrigados a cumprir, sempre con flexibilidade e partindo da relación cos demais docentes.

— Por outra parte, non podemos pensar que o profesor de apoio ten solucións e remedios para tódolos problemas ou dificultades que poidan xurdir na aplicación diaria do proceso de ensinanza-aprendizaxe. Trátase dun mestre especializado, que achega os seus coñecementos, experiencias e análise da realidade para a mellora da resposta educativa promovida na actuación de cada unha das aulas pero non ten os coñecementos nin pode solucio-

nar tódalas dificultades que se poidan presentar na escola.

A multidisponibilidade do profesor de apoio significa a súa disposición coa flexibilidade de posturas e a abertura de perspectivas para se acomodar ás necesidades reais da escola no seu conxunto e de cada aula en particular, sen renunciar en ningún caso nin ás súas responsabilidades, nin ás súas funcións, nin ó seu modelo de apoio. Esta multidisponibilidade soamente se pode converter en real nun contexto dominado polo consenso, onde a discusión e a reflexión conxunta sobre a realidade vivida, sirvan para investigar e busca-las alternativas mellor adaptadas para resolve-las problemáticas que poidan presentarse na escola, desde o respecto e a completa atención á diversidade.

Para finalizar, e como conclusión, podemos sinalar que o profesor de apoio representa un recurso humano no complexo social da escola, co fin de promover que cada profesional poida desenvolver con maior facilidade e eficacia as súas funcións, pero non representa a solución máxica e única para tódolos posibles problemas ou dificultades que xorden no quefacer diario dunha escola. Pode axudarnos a comprender este rol a seguinte metáfora:

“Os lentes son unha axuda e un apoio indispensable, para que a persoa con miopía poida ter unha calidade e uns niveis de eficacia maiores na súa visión. Se os lentes desta persoa rompen ou se perden, ou se os esquece,



Na atención á diversidade é tan necesario o profesor de apoio como as gafas para a persoa con miopía.

non poderá desenvolver as súas actividades habituais con normalidade e pedirá con urxencia a súa restitución; á vez, sabe que os anteollos non ven por si sós, necesitan que os ollos traballen e realicen tódalas súas funcións que, coa axuda e a colaboración dos lentes, poderá ser máis axeitada e eficaz. Así mesmo, sabe que non son a solución a tódolos seus posibles problemas de visión, porque poden aparecer outras doenzas ou dificultades, outras circunstancias, nas que os lentes, son imprescindibles —incluso poden ser útiles para reduci-la nova problemática— pero non representan a solución, precísanse outras decisións, outras iniciativas”.

Desde esta triple confluencia das condicións de traballo do profesor de axuda na aplicación deste modelo de apoio, podemos concretar,

finalmente, as súas funcións a partir das actuacións especificadas anteriormente en tres momentos claves de todo proceso de ensinanza-aprendizaxe:

a. Planificación e programación didáctica

Para poder realizar unha diversificación curricular é imprescindible a acción de planificar e programa-lo proceso de ensinanza-aprendizaxe que queremos aplicar na aula, tanto para deseña-las situacións de aprendizaxe comúns para tódolos alumnos, como para adapta-las actividades, os obxectivos e os contidos para os distintos alumnos de cada grupo-clase. Así, é importante precisar con anterioridade a metodoloxía e os agrupamentos que se realizasen para facilita-lo traballo autónomo dos alumnos e potencia-la súa aprendizaxe.

Esta tarefa de planificación e programación sempre foi unha actividade docente realizada de maneira individual polo profesor titor; xeralmente, era un traballo unidireccional: unha situación de aprendizaxe, unhas actividades, uns únicos obxectivos e contidos para todo o grupo clase. Se realmente queremos practicar unha escola aberta á diversidade, esta actividade necesariamente ha de posibilitar un abano máis amplo da oferta educativa, isto aumenta de forma considerable a complexidade. Neste punto, cremos importante a colaboración e a participación nesta actividade dun especialista, como é o profesor de apoio, que poida enriquecer e facilita-la realización

desta oferta diversificada do currículo; tamén, terá a opción de aumenta-la calidade desta oferta para redundar nunha mellora obxectiva no proceso de ensinanza-aprendizaxe que se presentará a tódolos alumnos, incluídos os que presentan n.e.e.

O profesor de apoio achega toda a súa bagaxe profesional e formativa, así como a súa propia análise da realidade na que se debe intervir, para, de forma conxunta co profesor titor, poder planificar un proceso máis adaptado ós alumnos e aumentar significativamente as posibilidades de éxito na consecución dos obxectivos por parte de todos.

b. Participación na execución

Se pensamos que existe unha uniformidade entre os alumnos do grupo-clase e cremos que a lóxica da homoxeneidade preside o conxunto das características dos alumnos, un único profesor e un único grupo é suficiente para poñer en práctica a planificación e a programación proposta coa convicción de que todos estes alumnos aprenden o mesmo no mesmo tempo, e que a aprendizaxe ten un único camiño que é lineal e común para todos.

A utilización, do sentido común e das informacións provenientes das investigacións admitidas por todos tanto da Psicoloxía como da Pedagogía, incluída a nosa propia experiencia profesional baseada na lóxica xeral, indícanos que esta uniformidade é falsa e inexistente en calquera aula. A normalidade é a diversidade e, se queremos responder adecuadamente e realizamos

unha planificación e unha programación a partir desta evidente realidade, debemos propoñernos a posta en práctica dunha diversificación curricular. A implantación desta diversificación esixe buscar alternativas metodolóxicas e organizativas que permitan levala á práctica, esta investigación e a súa aplicación será máis sinxela, rica, fácil e eficaz se contamos coa participación do profesor de apoio.

Esta participación desenvólvese na aula ordinaria a partir da interacción prevista co profesor titor ou co especialista, traballando indistintamente cos diferentes grupos heteroxéneos de alumnos que se puideron establecer para traballalos contidos propostos, explicando un determinado contido ou procedemento, incidindo nunha actividade individual ou corrixiendo calquera exercicio dos programados. Se durante unhas determinadas horas dispoñemos de dous profesores na aula debemos aproveitalo para incidir e actuar naqueles aspectos máis urxentes e necesarios para cada grupo determinado, actuando nestes casos indiferentemente un ou outro docente, sempre desde a colaboración, a confianza e a planificación conxunta, co consenso e o respecto mutuo, para alcanzar unha verdadeira atención á diversidade.

c. Análise e avaliación da práctica realizada

A actividade docente non acaba coa aplicación dunha programación determinada, faise necesario analizar e

avalia-la posta en práctica desta actividade, para determina-los acertos e as dificultades reais, para coñecer e decidir aquelas propostas que se deben corrixir ou repetir noutras ocasións.

O profesor de apoio pode desenvolver nestes aspectos unha función moi positiva e ineludible, tanto pola súa participación na planificación e execución da actividade educativa de cada grupo en particular e da escola en xeral, como pola súa perspectiva externa de análise, distinta e complementaria á do profesor titor. Non se trata de examinar ou de controlalo titor, senón que é unha forma de mellorar, mediante a reflexión do propio proceso de ensinanza-aprendizaxe desenvolvido na aula, o que provocará unha mellora do día a día da actividade docente e redundará nunha maior calidade da ensinanza na escola.

6. BIBLIOGRAFÍA

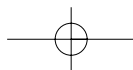
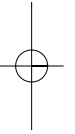
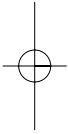
Balbás, M. J. (1994): *La formación permanente del profesorado ante la integración*, Barcelona, PPU.

____ (1997): "El apoyo a la diversidad como asesoramiento curricular y organizativo: apoyo interno", en C. Marcelo e J. López, *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Barcelona, Ariel, 224-240.

CNREE (1990): *La figura del profesor de apoyo y la organización de su trabajo*

- en los centros de integración, Madrid, MEC.
- Domingo, J. (1997): "El mapa relacional entre el profesor tutor y el profesor de apoyo a la integración: construcción de un encuentro profesional", en A. Sánchez e J. A. Torres (coords.), *Educación Especial I*, Madrid, Pirámide, 147-168.
- Escudero, J. M. (1991): "Formación centrada en la escuela", en J. López Yáñez e B. Bermejo Campos (comps.), *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 7-36.
- Fortes, A. (1994): *Teoría y práctica de la integración escolar*, Málaga, Aljibe.
- Gallego, E. (1989): "Evolución de la figura del profesor de apoyo para la educación", *Políbea*, 17, 36-39.
- Giné, Cl. (1994): "El estado de la cuestión", *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 64-65.
- Gortázar, A. (1990): "El profesor de apoyo en la escuela ordinaria", en Á. Marchesi, C. Coll e J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación III*, Madrid, Alianza, 367-382.
- Hart, S. (1992): "Evaluation support teaching", en T. Booth e outros (eds.), *Curricula for diversity in Education*, London, The Open University-Routledge, 105-113.
- Hernández de la Torre, E. (1994a): "Los servicios de apoyo a los centros educativos. La situación en la comunidad autónoma andaluza", en J. Gairín e P. Darder (coords.), *Organización y gestión de centros educativos*, Barcelona, Praxis, 82/54-82/59.
- _____(1994b): "El grupo clase y sus diferencias individuales desde la perspectiva organizativa del aula", en J. Gairín e P. Darder (coords.), *Organización y gestión de centros educativos*, Barcelona, Praxis, 292/114-292/120.
- Jordan, A. (1994): *Skills in collaborative classroom consultation*, London, Routledge.
- Jurado, P., e C. Laborda (1995): "Algunas consideraciones sobre el modelo colaborativo y la actuación docente en la educación especial", en F. Salvador, M. J. León e A. Miñan (eds.), *Integración escolar: desarrollo curricular, organizativo y profesional*, Granada, ICE de la Universidad de Granada, 511-515.
- Longás, A., e J. M. Navasa (1993): "La diversidad en la escuela comprensiva", *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 84-87.
- Lowe, P. (1995): *Apoyo educativo y tutoría en secundaria*, Madrid, Narcea.
- Muntaner, J. J. (1998): *Estrategias de intervención del profesor de apoyo en el proceso de atención a la diversidad en centros de primaria*, Investigación inédita oposiciones a

- cátedra, Palma, Universitat Illes Balears.
- _____(1999): "Los servicios de apoyo en una escuela inclusiva", en A. Sánchez Palomino (coord.), *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del Siglo XXI*, Almería, Universidade de Almería, 353-365.
- _____(2000): "Aportaciones de la educación especial a las escuelas eficaces para todos", *XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, Lleida, 2000.
- Nieto, J. M. (1996): "Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales", en N. Illán, *Didáctica y organización en educación especial*, Málaga, Aljibe, 109-160.
- Parrilla, Á. (1994): "Apoyo a la escuela: experiencias y modelos organizativos", *III Congreso Interuniversitario de organización escolar*, Santiago de Compostela.
- _____(1996): *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*, Bilbao, Mensajero.
- Pugach, M. (1989): "Prereferential interventions: progress, problems and challenges", *Exceptional Children*, 3 (56), 217-226.
- Puigdellívol, I. (1998): *La educación especial en la escuela integrada*, Barcelona, Graó.
- Rué, J. (1993): "Modalitats de suport als alumnes: igualdat o equitat?", en E. Muñoz e J. Rué (coords.), *Educació en la diversitat i escola democràtica*, Barcelona, UAB/ICE, 78-94.
- Strandling B., e L. Sanders (1993): "Differentiation in practice: responding to the needs of all pupils", *Educational Research*, 35 (2), 127-137.
- Torres, J. A., e J. Domingo (1995): "El mapa relacional entre el profesor tutor y el profesor de apoyo en la estructura organizativa del centro", *Actas de las V Jornadas sobre la LOGSE: Tutoría y Orientación*, Universidad de Granada, CEDECS, 230-267.
- Wang, M. C. (1995): *Atención a la diversidad del alumnado*, Madrid, Narcea.
- York, J., e outros (1991): "Integrating support personnel in the inclusive classroom", en S. Stainback e W. Stainback, *Curriculum Consideration in Inclusive Classrooms*, Baltimore, Paul Brooks, 101-116.
- Zabalza, M. Á. (1996): "Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa", en Á. Parrilla, *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*, Bilbao, Mensajero, 21-80.



O PROXECTO UNESCO: UNHA ALTERNATIVA PARA A ATENCIÓN Á DIVERSIDADE

Pilar Arnaiz Sánchez*
Universidade de Murcia

Los niños con necesidades especiales son voces ocultas que podrían informar y guiar actividades de mejora en el futuro de los centros educativos (Ainscow, 1995).

INTRODUCCIÓN

Transcorrido xa suficiente tempo desde a posta en marcha da integración, a atención á diversidade segue a ser hoxe unha experiencia educativa controvertida, inadecuadamente entendida por moitos e discutiblemente aplicada que, xunto con logros innegables, presenta aínda importantes lagoas no seu desenvolvemento. Quizais isto se deba a que non se comprendese suficientemente que este proceso non só depende dos aspectos lexislativos, senón que estriba en gran medida no compromiso e colaboración das distintas partes implicadas, facendo unha especial énfase no profesorado no seu conxunto, como axente de cambio educativo e de mellora. Desde esta perspectiva, o Proxecto UNESCO (1995) supón unha importante contribución ós procesos de innovación educativa,

en canto estratexia favorecedora do desenvolvemento profesional do profesorado nunha escola para todos.

Con este fin, considera os seguintes criterios: os profesores deben informarse ben sobre as habilidades e coñecementos dos seus alumnos, os seus intereses e a súa experiencia anterior; débese axudar ó alumnado a dar un sentido persoal ás tarefas e actividades; e as clases deben estar organizadas de tal xeito que se estimule a participación e o esforzo. Así, establece un modelo de formación dirixido a proporcionar situacións de traballo onde o profesorado pode reflexionar sobre as súas prácticas; valorar como está respondendo á diversidade de características persoais, estilos de aprendizaxe, motivación e intereses do alumnado; e establecer propostas de mellora que transformen a realidade existente.

* Profesora Titular de Didáctica e Organización Escolar.

Para iso, propón unha serie de estratexias que axudan o profesorado a pasar dun enfoque individual centrado no déficit do alumno, a un enfoque curricular desenvolvido no contexto da aula. Os materiais de traballo que guían este proceso facilitan a indagación reflexiva e o traballo cooperativo do profesorado, axudándolle a considerar distintas alternativas ante as dificultades dos alumnos, como unha vía para mellora-las prácticas na aula.

Outro dos puntos fortes do proxecto é a creación de condicións que faciliten e apoiem a aprendizaxe de tódolos alumnos. Para levar a cabo este obxectivo, reacciona ante a perspectiva, excesivamente individualizadora, das dificultades de aprendizaxe que favorece que nos centros se establezan diferentes categorías de alumnos que deben ser ensinados de diferentes formas por diferentes tipos de profesores, convertendo a atención a estes nunha tarefa que require técnicas, recursos físicos e persoais especiais, difíciles de implantar na aula ordinaria. Así, as necesidades educativas especiais son vistas como un problema máis no centro e, en moitos casos, de difícil solución. Pola contra, desde a perspectiva da educación inclusiva na que se fundamenta o Proxecto UNESCO, a diversidade do alumnado é considerada como unha riqueza que reverte en procesos de ensinanza-aprendizaxe diversificados e variados dos que se beneficia todo o grupo. Consecuentemente, no proceso de formación que se leva a cabo co profesorado propónse a

reconstrución do concepto de necesidades educativas especiais e ánimoase o profesorado a buscar alternativas que lle permitan contemplar unha perspectiva máis ampla destas necesidades cá tradicional e individualista asociada ó modelo do déficit.

En definitiva, o marco do proxecto posibilita situacións de reflexión-acción nas que o profesorado pode confiar nas súas propias habilidades para aprender mediante a súa propia experiencia. E todo iso desde unha cultura da colaboración que destaca os procesos sociais como expresión do desenvolvemento profesional e da aprendizaxe, facilita a resolución de problemas e propicia a aprendizaxe de todos.

1. O MARCO DO PROXECTO UNESCO: CAMIÑANDO CARA A UNHA EDUCACIÓN INCLUSIVA

O Proxecto “Necesidades Educativas Especiais na Aula” xurdiu en 1988 coa finalidade de axuda-las escolas regulares a responder positivamente á diversidade do alumnado. Catorce países nomeados pola UNESCO e coordinados pola Universidade de Londres (Browman, 1986) se reuniron para traballar a este respecto, establecendo tres grandes prioridades, como eixes do proxecto, que deberían ser tidas en conta pola política educativa:

— A provisión dunha educación obrigatoria para tódolos nenos en idade escolar.

- A integración das persoas con discapacidade nas escolas ordinarias.
- E a necesidade de prepara-lo profesorado se se quere conseguí-las dúas consideracións anteriores.

O proxecto pretende amplía-la concepción tradicional da Educación Especial, contemplando aspectos sociais, políticos, filosóficos e económicos que non estiveron suficientemente tratados nela. Por iso, enmárcase dentro do movemento de renovación da Educación Especial que aparece a principios dos anos noventa, e que tivo como voces fundamentais a Fulcher (1989), Slee (1991), Ballard (1990), Heshusius (1989) e Skrtic (1991).

Unha das principais críticas destes autores é a referida á falta de consideración que nos centros e nas aulas ordinarias se ten dos alumnos que presentan algunha discapacidade. Moitos centros, especialmente da etapa da Educación Secundaria, modificaron pouco ou case nada a súa organización e as súas prácticas, e é común escoitar neles certas expresións (centros de integración, alumnos de integración...) que denotan que non se produciu a fusión entre a acción especial e a regular.

A este respecto, Slee (1991) afirma que moitas das dificultades que o alumnado experimenta nos centros son o resultado da organización establecida neles, así como das formas de ensinanza que desenvolven. Por iso, e nesta mesma liña de argumentación, Skrtic (1991) indica que os alumnos con necesidades educativas especiais son

“artefectos” do currículo tradicional e propón a necesidade de reforma-las escolas a prol da atención á diversidade de maneira que sexa atendida positivamente. Tarefa non exenta de dificultades que require, en primeiro lugar, unha cultura de problemas (Fullan, 1991; Thousand e Villa, 1991); e, en segundo lugar, que os alumnos con dificultades sexan vistos como un reto para promove-lo progreso e o cambio. Trataríase de recoñece-las necesidades educativas especiais en termos de mellora da escola e do desenvolvemento do profesor, eliminando crenzas e asuncións sobre as orixes e natureza das dificultades de aprendizaxe (Ainscow, 1995a).

O Proxecto UNESCO ten en conta todas estas consideracións e enmárcase no novo movemento da educación inclusiva, xa que pretende supera-los problemas anteriores e contempla-las necesidades educativas especiais como un elemento esencial no proceso da educación para tódolos alumnos. Acorde a esta proposta, no canto de poñe-la énfase na idea da integración, xeralmente entendida como unha serie de arranxos adicionais que é necesario levar a cabo nun centro para acomoda-los alumnos con dificultades nun sistema educativo que permanece anquilosado, aposta pola educación inclusiva que expón de maneira clara e contundente a necesidade de reestrutura-los centros para responder ás necesidades de tódolos alumnos. Obxectivo que está en total consonancia cos principios de comprensividade

e diversidade establecidos na LOXSE (1990).

Esta orientación, xa implícita en estudos sobre a integración en España tales como os de Parrilla (1992) cando nos presentaba o enfoque institucional no que se debería fundamenta-la integración, ou os de García Pastor (1995) ó falarnos dunha escola común para nenos diferentes, pretende un cambio fundamental respecto da maneira de ve-las dificultades de aprendizaxe. Este fundaméntase na necesidade de que os centros desenvolvan procesos de innovación para dar resposta ás dificultades de aprendizaxe que presentan algúns alumnos, a través do establecemento de estratexias de traballo que beneficien a toda a clase.

Desde esta perspectiva, os alumnos con necesidades educativas especiais son considerados como un problema máis do centro, en vez de como un estímulo, como un reto para o centro, posto que fan presente a necesidade de crear novas e máis ricas atmosferas de aprendizaxe. Indubidablemente, esta forma de traballar, de establecer unha educación para todos, non é fácil. Sen embargo, a nova realidade dos centros onde a heteroxeneidade do alumnado é tan grande (diferentes niveis de competencia curricular, de motivación, intereses, dificultades de aprendizaxe, grupos culturais minoritarios...) debería leva-lo profesorado a buscar formas de organiza-los centros e as aulas que propicien unha ensinanza de calidade a través da que tódolos alumnos poidan aprender con éxito.

Por conseguinte, o Proxecto UNESCO, enmarcado nesta filosofía, pretende axuda-los profesores a organiza-las súas aulas de forma que promovan a aprendizaxe de tódolos alumnos, e os centros a reestructurarse de maneira que os docentes se sintan apoiados nas súas iniciativas de cambio. Así, as formas de alcanzar novos modos de avanzar gardan unha estreita relación coa maneira en que o profesorado conceptualiza as tarefas e, en razón diso, planifica os procesos de ensinanza-aprendizaxe. Por este motivo, a posta en práctica do proxecto nos centros anima o profesorado a experimentar con formas de traballar que quizais antes non levara a cabo, coa finalidade de desenvolver prácticas que favorezan a aprendizaxe de tódolos alumnos.

Por iso, móstraselles na súa formación que a aprendizaxe a través da experiencia é fundamental e durante o proceso de formación implícaselles na participación de experiencias que os ilustran e os estimulan a considerar novas posibilidades de acción. Desta forma, nos talleres de formación coñecen e experimentan unha gran variedade de enfoques activos de aprendizaxe que se poden implantar nas súas aulas e que resaltan tres factores claves para a creación de aulas máis inclusivas:

a) PLANIFICA-LOS PROCESOS DE ENSINANZA-APRENDIZAXE CONSIDERANDO O GRUPO COMO UN TODO.

Consiste en planificar para toda a clase incorporando obxectivos,



Planificar para toda a clase pero con diferentes niveis de contidos, actividades e obxectivos segundo as diferentes capacidades dos alumnos.

contidos e actividades multinivel para que cada alumno atope o seu referente curricular, en contraposición á tradicional resposta ás necesidades educativas especiais planificada individualmente e de forma paralela á programación da aula.

b) CONSIDERA-LOS ALUMNOS COMO UNA FONTE NATURAL DE APRENDIZAXE.

Na aula os alumnos constitúen unha fonte moi rica de aprendizaxe que, se é usada con suficiente destreza polo profesorado, pode ser de grande utilidade para a clase. O emprego desta

fonte de aprendizaxe leva implícita unha actitude do profesor que recoñeza que a aprendizaxe é en gran parte un proceso social e, polo tanto, a capacidade dos alumnos para contribuír á aprendizaxe mutua. Así se prepara o profesorado para que sexan capaces de desenvolver destrezas que organicen e promovan procesos sociais de aprendizaxe que desenvolven estratexias como a ensinanza titorada ou a aprendizaxe cooperativa. Pero non entendidas estas como unha mera aplicación de técnicas, senón pola retroalimentación que proporcionan ós propios alumnos

cando se están realizando as actividades.

c) A HABILIDADE PARA MODIFICAR PLANS E ACTIVIDADES DURANTE O SEU DESENVOLVEMENTO.

Durante a posta en práctica dunha lección pode ser necesario introducir algúns cambios debido ás reaccións dalgúns alumnos que determinan que o profesor teña que cambiar os seus plans e establecer nese preciso momento novas propostas. Cada vez máis, dentro da teoría do pensamento do profesor, admítase que o docente ten que se enfrontar con estes momentos e establecer de maneira intuitiva os arranxos pertinentes. É o que Schön (1987) chama "sorpresas" e, na medida en que os profesores son máis capaces de responder a elas, van afinando a súa capacidade de resposta ante circunstancias inusuais ou, dito doutra forma, van ampliando o seu repertorio.

O Proxecto UNESCO pretende, pois, forma-lo profesorado para que sexa máis capaz de se enfrontar con estas circunstancias, apoiándoo para asumir pequenos riscos que lle permitan ir poñendo en práctica este tipo de estratexias. A clave para esta decisión reside na necesidade de traballar en equipo, ben en grupos pequenos ou en parellas, de maneira que os profesores se poidan axudar na posta en práctica das novas situacións de traballo nunha mesma materia ou porque dan clase a un mesmo grupo de alumnos. Planifícanse unidades de traballo nas que se incorporan os enfoques de traballo

anteriormente indicados, establecendo "alianzas de traballo". Estas facilitan que os profesores implicados se axuden mutuamente durante todo o proceso de implantación traballando xuntos na aula mentres se desenvolve toda a unidade ou determinadas actividades, e que leven a cabo situacións de observación sistemática que lles permitan comentar o sucedido mediante procesos de retroalimentación e axuda, que favorezan o adestramento e a evolución de novas posibilidades. Traballando deste xeito crearanse situacións de interacción que promovan formas alternativas de enfrontarse ás tarefas ou dificultades de aprendizaxe, que van máis alá de se o alumno aprende ou non. O realmente valioso é a axuda que lle prestan ó profesorado xa que fomentan situacións de reflexión nas que se considera por qué fan o que fan, qué influencias os conduciron a dar esas respostas e a considerar qué outras posibilidades pasaron por alto e poden ser levadas a cabo para melloralo proceso de ensinanza-aprendizaxe de tódolos alumnos (Ainscow, 1995b, 149).

Con este esquema preténdese axuda-lo profesorado a deixar de considerala resposta ás necesidades educativas especiais como un traballo técnico, de pensar que as dificultades de aprendizaxe dos alumnos obedecen ás súas limitacións e desvantaxes. Pola contra, propóñense novos esquemas nos que as necesidades educativas especiais son abordadas a través da busca de métodos de ensinanza para todos, que teñan en conta os factores

contextuais que poden limitar ou mellora-la aprendizaxe como son: o *status* económico, a lingua, o xénero ou a pertenza a un grupo minoritario.

A utilización no proxecto da aprendizaxe activa e o traballo cooperativo axuda a crear ámbitos de aprendizaxe onde tódolos alumnos se poden beneficiar da posta en práctica de estratexias que lles permitan acomete-los procesos de ensinanza-aprendizaxe con certa garantía de éxito:

É preciso axuda-los profesores a se desenvolveren como profesionais máis reflexivos e críticos para supera-las limitacións e perigos dun pensamento centrado no modelo de déficit. Só desta forma, os alumnos que experimentan dificultades de aprendizaxe poderán ser tratados con respecto e vistos como aprendices potencialmente activos e capaces; só deste xeito poden ser usadas as respostas de tales alumnos como un estímulo para o desenvolvemento do profesor (Ainscow, 1995b, 150).

Trátase, por conseguinte, de axuda-lo profesorado a responder ás dificultades educativas tendo en conta os factores contextuais e o seu pensamento profesional. Así, na súa formación introdúcense estratexias que abren novas posibilidades no desenvolvemento das prácticas na aula, propiciando que os profesores non queden pechados no modelo de déficit dando respostas técnicas descontextualizadas do resto da aprendizaxe do grupo, senón que se convertan en pensadores reflexivos que, en colaboración cos seus compañeiros, experimentan con

distintas formas de traballar a partir das reaccións dos seus alumnos.

Se ben ata agora se incidiu na necesidade de que o profesorado desenvolva a aprendizaxe a través da experiencia, a reflexión crítica e a colaboración para facer realidade unha educación para todos, non se pode esquecer que iso implica a necesidade de organiza-los centros de xeito que se apoiem estes esforzos.

Certamente, isto supón cambios conceptuais e organizativos que modifiquen a forma en que os profesores ven o seu traballo e, por conseguinte, as decisións organizativas que se tomen ó respecto. Esixiría o abandono da cultura das escolas tradicionais centradas en disposicións organizativas fixas e asociadas a altos niveis de especialización, para entrar en novas dinámicas que posibiliten explorar formas de cultura máis colexiadas que propicien a experimentación con novos métodos de ensinanza. Estes procesos necesitan cambios ós que ás veces resulta difícil facer fronte (Fullan, 1991), e que precisan dun certo equilibrio entre o que significa adoptar novas propostas para responder a novos retos, e manter certa continuidade coas prácticas e situacións anteriores.

Para axuda-lo profesorado a arrostrar estes períodos de dificultade e a ser capaces de valorar qué disposicións organizativas son máis proveitosas para a evolución das novas prácticas, Ainscow (1995b) propón seis condicións que deben ser tidas en conta

para o desenvolvemento do proxecto nos centros:

— Un liderado efectivo non só do director senón de todo o centro.

Significa que o liderado é unha función na que poden colaborar moitas persoas e que as responsabilidades poden ser investidas de maneira colectiva. Un enfoque desas características pretende romper con conceptos tradicionais de xerarquía e control, posibilitando a resolución de problemas de maneira compartida e acordada. Iso non implica que as individualidades non sexan consideradas e respectadas.

— O compromiso de toda a comunidade educativa na política e decisións que se tomen no centro.

Consiste en promover tarefas que fomenten a participación de profesores, alumnos e pais, de maneira que todos se sintan parte desa comunidade. Para iso, é fundamental que o profesorado planifique actividades nas que o alumnado participe activamente. Segundo Reynolds (1991), cando os centros son organizados tendo en conta esas consideracións, alcanzan un éxito bastante elevado.

— Planificación colaborativa.

Ten a finalidade de apoia-lo profesorado na busca de formas alternativas de traballar. Trátase de que os profesores participen activamente na planificación de procesos de ensinanza-aprendizaxe, buscando obxectivos comúns, superando as diferencias... co

fin de conseguir unha cultura de colaboración no centro.

— Estratexias de coordinación.

En moitos centros obsérvase que o profesorado actúa illadamente, actitude que se ve reforzada ante a falta dun Proxecto Educativo de Centro que estableza metas en común. Poderíase da-lo caso de que as súas crenzas, perspectivas e valores respecto da atención á diversidade fosen moi diferentes das que priman no centro e que resulte moi difícil unir formas de actuación. No traballo que se desenvolve coa posta en práctica do Proxecto UNESCO resáltase a necesidade de establecer vías de comunicación que favorezan a coordinación entre o profesorado en función das características do alumnado. Precísase un estilo de traballo coordinado e cooperativo que axude o profesorado a buscar respostas educativas de calidade para tódolos alumnos.

— A pregunta e a reflexión como estratexias para levar a cabo os cambios desexados.

Cando os profesores dun centro comezan a levar a cabo actividades novas na aula, acompañanse dun proceso de reflexión sobre o traballo realizado que axuda os seus protagonistas a ser conscientes da súa actuación e a mellora-las súas decisións. Isto pódese levar a cabo co comentario dos profesores implicados, a través da observación que outros compañeiros puidesen facer ou coa gravación da sesión de traballo e o seu comentario posterior. En definitiva, procesos todos eles que

facilitan a axuda mutua e a toma de decisións.

— Política de desenvolvemento do profesor.

A posta en práctica dos cinco puntos anteriores pode ser considerada como a base dunha política de desenvolvemento do profesorado nun centro, xa que ten un impacto significativo na súa forma de pensar e actuar que, pouco a pouco, pode ir modificando a vida dun centro.

2. OS MATERIAIS DO PROXECTO

Os materiais do proxecto pretenden o desenvolvemento de situacións de reflexión que fagan conscientes os profesores do seu pensamento e estratexias de traballo na aula. As súas características permiten que sexan utilizados en calquera país do mundo e nas diferentes etapas educativas. Así mesmo, poden ser empregados en variadas situacións de formación como conferencias, talleres ou cursos de formación inicial, de perfeccionamento do profesorado, clases na Universidade, programas internos para o perfeccionamento dos profesores dun centro, ou nas propias aulas sempre que os docentes teñan a competencia suficiente para iso.

Basicamente, os principios activos que guían a súa aplicación son os seguintes (UNESCO, 1995, 7):

— Aprendizaxe activa: son materiais que fomentan a participación e a

aprendizaxe a través da serie de actividades que propón.

— Negociación de obxectivos: non é un material pechado senón que permite que as persoas que o empreguen expoñan as súas preocupacións e intereses, que poden ser considerados como obxectivos para desenvolver.

— Demostración, práctica e retroalimentación: durante a formación propónselle ó profesorado modelos para levar a cabo na práctica. A súa implantación xera procesos de retroalimentación sobre eles mesmos.

— Avaliación continua: a posta en práctica do proxecto e a utilización, polo tanto, do paquete de materiais que o desenvolve están inmersos en dinámicas continuas de reflexión-acción, que permiten valoralo realizado e establecer liñas de actuación que guíen os procesos que se deben seguir.

— Apoio: una vez que o centro decidiu a súa participación no proxecto e a formación do profesorado mediante a dinámica de traballo inherente a este, requírese que se apoie o profesorado nas súas aulas para que poida levar a cabo novas experiencias.

A xeito de resume, poderíamos dicir que a principal finalidade destes cinco principios é a de axuda-lo profesorado a asumir a responsabilidade da súa propia aprendizaxe durante o proceso de formación.

Os materiais que constitúen o paquete de recursos de formación do profesorado están agrupados por módulos e, á súa vez, cada módulo está formado por diferentes unidades de traballo que constitúen as actividades do curso. Enunciarei cada un deles indicando brevemente a súa finalidade:

MÓDULO 1. INTRODUCCIÓN ÁS NECESIDADES ESPECIAIS NA AULA

O obxectivo deste módulo é conseguir que os participantes asuman a responsabilidade da súa propia aprendizaxe.

As unidades que utiliza para isto son:

1.1. ¿CALES SON AS SÚAS EXPECTATIVAS?

Con ela preténdese que cada participante estableza os seus propios obxectivos de aprendizaxe en relación co desenvolvemento do curso.

1.2. UNHA POLÍTICA DE AVALIACIÓN

O desenvolvemento da formación leva implícita unha avaliación continua. Por conseguinte, nesta unidade establécense unha serie de recomendacións para levar a cabo a avaliación.

1.3. LECCIÓN SOBRE A APRENDIZAXE

Posto que a finalidade do curso é a aprendizaxe, tanto dos estudantes como do profesorado, o traballo que se desenvolve con estas leccións pretende que os participantes se consideren a si mesmos como alumnos en formación.

1.4. OBSERVACIÓN NA AULA

Nesta unidade anímase ós participantes a reflexionar sobre a súa propia práctica e establecer, con relación a ela, os seus propios obxectivos de aprendizaxe.

1.5. A APRENDIZAXE DOS ALUMNOS

Céntrase en analiza-los procesos de aprendizaxe dos alumnos para facer consciente o profesorado da súa complexidade, en tanto que proceso social e activo.

1.6. RECOLLIDA DE INFORMACIÓN

Esta unidade proporciónalle ó profesorado estratexias para que sexan capaces de analiza-la súa práctica docente.

MÓDULO 2. NECESIDADES ESPECIAIS: DEFINICIÓNS E RESPÓSTAS

O traballo deste módulo diríxese a que os profesores desenvolvan o concepto das necesidades especiais no marco do currículo e non desde un modelo centrado no déficit do alumno. Esta nova perspectiva permitiralle ó profesorado ter unha visión máis positiva do alumnado con necesidades especiais e introducirse en procesos de retroalimentación que revertan na mellora de tódolos alumnos.

As unidades que o conforman son:

2.1. DEFINICIÓN DAS NECESIDADES ESPECIAIS

Xeralmente, as necesidades especiais son consideradas unicamente

tendo en conta os factores persoais do alumno. O desenvolvemento desta unidade introduce a consideración doutros factores contextuais que se unen ós propios do individuo e inflúen no seu desenvolvemento.

2.2. ¿QUE PODEN FACE-LAS ESCOLAS RESPECTO ÁS NECESIDADES ESPECIAIS?

A finalidade desta actividade é que os centros sexan conscientes dos factores que inflúen na aprendizaxe dos alumnos e traten de superar estas dificultades.

2.3. ESCOLAS INTEGRADORAS

Consiste en mostrarlle ó profesorado en formación experiencias doutros centros que estean desenvolvendo prácticas de calidade en relación coa atención á diversidade do alumnado. Estas poden servir de estímulo e exemplo de cara a onde se dirixir.

2.4. AFRONTA-LAS DISCAPACIDADES

Canto máis inadecuada é a resposta que un centro lles dá ás dificultades dos alumnos, maior número de necesidades especiais aparecen nel. Por iso, nesta unidade trabállanse estratexias que os centros poden poñer en práctica para que esta situación non chegue a se producir.

2.5. ACTITUDES CARA Á DISCAPACIDADE

Préstaselle axuda ó profesorado para que sexa consciente de cáles son as súas actitudes cara á discapacidade e establécense procesos de retroalimentación para modificalas.

2.6. PERSPECTIVAS SOBRE A DISCAPACIDADE

Ten a finalidade de que as persoas que se están a formar entren en contacto con persoas adultas con algunha discapacidade para debater con elas as súas experiencias escolares. O coñecemento destas persoas tamén se leva a cabo a través de documentos audiovisuais que axuden os participantes a familiarizarse coas discapacidades.

2.7. A INTEGRACIÓN EN ACCIÓN

O traballo desta unidade permite a definición daqueles aspectos prácticos que son fundamentais para o tratamento das necesidades especiais nos centros regulares. Isto lévase a cabo a través da lectura de relatos escritos por profesores de todo o mundo que estiveron inmersos nesta mesma dinámica de traballo.

2.8. OBSERVA-LA INTEGRACIÓN

Consiste en visitar centros onde se leven a cabo prácticas que poidan informar e animar as persoas en formación a iniciar procesos de cambio.

2.9. AS NECESIDADES DOS PROFESORES

Para poder dar resposta ás necesidades especiais dos alumnos, o profesorado necesita tomar conciencia das súas propias necesidades profesionais fronte a esta tarefa. O contido desta unidade pretende dar resposta a esta carencia axudando a que as persoas implicadas na formación se sintan

seguras de si mesmas e poidan afrontar este reto.

MÓDULO 3. CARA A ESCOLAS EFICACES PARA TODOS

O seu obxectivo é ensinar a abordar as necesidades especiais desde un punto de vista curricular, é dicir, de responder de maneira individual dentro dun currículo común. Estas situacións abórdanse coa práctica, o traballo colaborativo, a aprendizaxe mutua de tódolos compañeiros e coa asunción de que a resposta á diversidade esixe a responsabilidade e o funcionamento do centro coma un todo.

As unidades para desenvolver esta proposta concrétnanse en:

3.1. AVALIACIÓN E REXISTRO DOS PROGRESOS

Proporciona orientacións sobre o xeito de levar a cabo rexistros e avaliacións dos progresos que se producen na aula. Considérase que o feito de recoller sistematicamente o acontecer da aula inflúe no currículo que se imparte.

3.2. FACE-LA APRENDIZAXE MÁIS SIGNIFICATIVA

Na medida en que o currículo carece de sentido para o alumnado perde o seu interese por el. Para corrixir estas situacións propóñense e trabállanse principios que propician que os participantes sexan conscientes de qué ocorre a este respecto nas súas aulas, procurando levar a cabo prácticas que proporcionen unha aprendizaxe máis significativa para os alumnos.

3.3. CAMBIA-LAS PRÁCTICAS

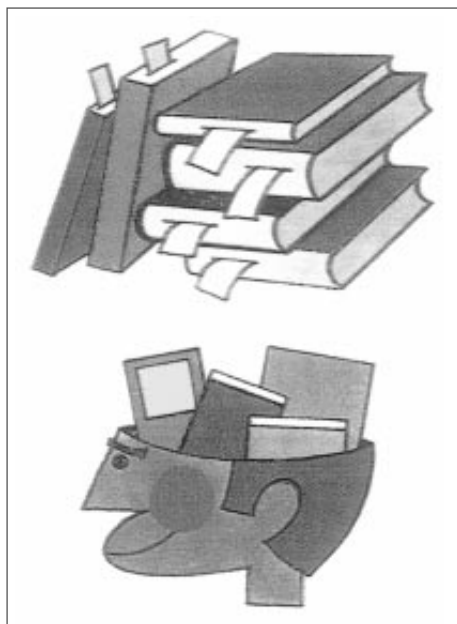
Unha vez recoñecidas as dificultades dos participantes no seu quefacer cotián, abórdanse aquelas situacións que deben ser tidas en conta se se quere levar a cabo algún cambio.

3.4. FACTORES INHERENTES Á AULA

Examínanse métodos mediante os que poder atender as necesidades individuais dos alumnos na aula, e compáranse coa propia práctica docente.

3.5. ANÁLISE DA PRÁCTICA NA AULA

Analízase a práctica das aulas coa finalidade de examinar con todo



Hai que levar a cabo prácticas que procuren que a aprendizaxe sexa máis significativa para os alumnos.

detalle os factores que facilitan o progreso individual dos alumnos.

3.6. A APRENDIZAXE COOPERATIVA

As técnicas de aprendizaxe cooperativa consolídanse cada vez máis como unha das mellores estratexias para axudar a que grupos heteroxéneos consigan os seus obxectivos académicos. Por iso, constitúense nunha das ferramentas de traballo máis importantes para a atención á diversidade, xa que ademais favorecen o desenvolvemento persoal e social.

3.7. ESTRUCTURACIÓN DE ACTIVIDADES GRUPAIS

Nesta unidade trabállase a posta en práctica das técnicas de aprendizaxe cooperativa, a través da planificación de traballo grupal que estimulen a interdependencia positiva entre todos os alumnos.

3.8. LER PARA APRENDER

Analízanse técnicas que axuden os alumnos a progresar nas tarefas da comprensión lectora, base do resto das aprendizaxes.

3.9. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Cando se producen dificultades de aprendizaxe estas adoitan obedecer a unha serie de factores que interactúan entre si, inherentes uns ós propios alumnos, outros ó seu contorno e outros relacionados coas decisións que toman os profesores. A consideración desta situación complexa, o establecemento de plans de mellora e a súa avaliación pode contribuír á superación destes conflitos.

3.10. TRABALLO DE SÍNTESE

Consiste en axuda-los participantes a utilizar ideas doutras unidades, para poder deseñar, aplicar e avaliar un elenco variado de actividades que poñan en conxunción todo iso.

MÓDULO 4. AXUDA E APOIO

Se ben os módulos anteriores destacaban a importancia de axudarse a si mesmos, este módulo salienta o valor do apoio. Desta forma, e tal como enuncia a teoría das escolas eficaces, trabállase na construción de redes de apoio que faciliten a recíproca axuda entre tódolos membros da comunidade educativa (profesores, alumnos, pais...), así como dos organismos e institucións do contorno.

As unidades para desenvolver este módulo son:

4.1. CLIMA SOCIAL NA AULA

Na medida en que os profesores creen un clima na aula que favoreza a aprendizaxe, os alumnos serán máis capaces de aprender.

4.2. PROBLEMAS DE CONDUCTA

Consiste en examinar formas de facer fronte a aquelas conductas que dificultan a aprendizaxe na aula. Con este fin, abórdanse estratexias de resolución de conflitos, contemplando o indicado na unidade 3.9.

4.3. NENO A NENO

É un método de titoría entre iguais que pode ser utilizado para a atención á diversidade. O desenvolvemento desta

unidade permite o seu coñecemento e orientacións para a súa posta en práctica.

4.4. TITORÍA ENTRE COMPAÑEIROS

Ensínanse técnicas para que os alumnos se presten axuda entre eles.

4.5. ENSINANZA COLABORATIVA

Dedícase a que os profesores aprendan a cooperar entre eles posto que a colaboración axuda a melloral-la práctica nas aulas e reverte en procesos de mellora para todo o centro.

4.6. AULAS COMPARTIDAS

Esta unidade está dedicada a ensinar a profesores que teñen que traballar xuntos nunha aula procesos de flexibilización de ensinanza que posibiliten a atención personalizada do alumnado.

4.7. OS PAIS COMO COLABORADORES

Moitas veces a familia queda á marxe do proceso educativo que se desenvolve nos centros. Dada a importancia demostrada do ambiente familiar na aprendizaxe dos fillos,



As reunións de pais con profesores crean relacións positivas de comunicación entre o fogar e a escola.

examínanse estratexias que consideran os pais como colaboradores e que establecen relacións positivas entre o fogar e a escola.

4.8. REUNIÓN DE PAIS

Seguindo a liña de argumentación do apartado anterior trabállanse dinámicas que crean ambientes positivos respecto á comunicación e ás relacións cando se reúnen pais e profesores.

4.9. PARTICIPACIÓN NA COMUNIDADE

Trátase de aproveitar os recursos da comunidade para os fins educativos creando estreitos lazos de cooperación entre ambas partes, e de apoio ó profesorado.

4.10. SERVICIOS DE APOIO EXTERNO

O obxectivo desta unidade é favorecer a coordinación entre profesionais de diferentes ámbitos que conflúen na atención ó alumnado no centro.

4.11. PRÁCTICA E RETROALIMENTACIÓN

Como o paquete de materiais do proxecto pode ser utilizado en diversos contextos, como xa indicamos anteriormente, esta unidade mostra como empregar os materiais pedagóxicos en actividades de formación docente.

Non é necesario desenvolver os catro módulos de maneira consecutiva, senón que cada un deles se pode empregar con independencia dos demais. Por iso, é aconsellable que os participantes no proxecto os examinen e

elixan a orde que mellor se axuste ás características do centro e ás necesidades de formación do profesorado.

Así mesmo, e para axuda-lo profesorado a utilizar mellor estes materiais, cada módulo dispón de:

— Unha guía: introduce o tema que se vai tratar e centra o lector naquelas cuestións específicas que se desenvolverán. Preséntase, a continuación, textualmente a Guía do Módulo 3:

Esta unidade explica máis detalladamente a idea de considerar as necesidades especiais como unha cuestión curricular. El obxectivo é crear en el aula condicións que faciliten el aprendizaje de todos los alumnos. Esto significa que debemos ver las diferencias entre los alumnos como un medio de enriquecer las actividades de aprendizaje. Las dificultades de aprendizaje que pueden eventualmente experimentar algunos alumnos deben ayudarnos a mejorar la calidad de nuestra práctica docente. Habida cuenta de estos argumentos, cabe preguntarse cómo pueden los profesores mejorar su práctica en cuanto a la forma de atender individualmente a todos los alumnos de su clase. Tratándose del currículo, es importante tener presente la distinción entre lo que se pretende lograr y lo que realmente ocurre. El currículo previsto suele sufrir importantes modificaciones al ponerlo en práctica en el complejo escenario social del aula. Queremos que centren su práctica con las observaciones sobre algunas de las formas en que trabajan otros profesores (UNESCO, 1995, 81).

—As fontes que hai que considerar: están especialmente relacionadas con aspectos da práctica, coa finalidade de interroga-lo profesorado sobre a súa tarefa docente e abrir-lle novas perspectivas.

—Os resumos breves: sintetizan os aspectos fundamentais tratados en cada módulo. No seguinte cadro, e a modo de exemplo, pode verse o resumo correspondente ó Módulo 3 (UNESCO, 1995, 94).

MÓDULO 3: RESUMO	
<p>¿Como poden os profesores axudar a tódolos alumnos a aprender?</p> <p>Hai tres factores importantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Os profesores teñen que coñecer ben os seus alumnos 2. Débese axuda-los alumnos a que comprendan o que tratan de aprender 3. As clases deben organizarse de tal xeito que os nenos sempre teñan algo que facer 	<p>Os profesores eficaces axudan os seus alumnos destacando os seguintes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Propósito 2. Variedade e elección 3. Reflexión e análise 4. Utilización flexible dos recursos 5. Cooperación
<p>As escolas eficaces estimulan individualmente os profesores ofrecendo ou infundindo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Unha conducción eficaz 2. Seguridade 3. Optimismo 4. Apoio 5. Unha vontade de amplia-lo currículo 6. Procedementos de supervisión dos progresos 	<p>des que se desenvolverán e as cuestións de avaliación. Utilízanse durante a realización dos cursos para que os participantes se impliquen activamente neles. A Unidade 3.2 sérvenos de modelo a este respecto:</p>

De igual forma, as unidades pódense utilizar de forma independente e contan co seguinte formato:

—Follas de instrucións: inclúen os obxectivos da unidade, as activida-

des que se desenvolverán e as cuestións de avaliación. Utilízanse durante a realización dos cursos para que os participantes se impliquen activamente neles. A Unidade 3.2 sérvenos de modelo a este respecto:

Unidade 3.2**Face-la aprendizaxe máis significativa****Obxectivo da unidade**

Darlles ós participantes a oportunidade de planificar actividades significativas e pracentiras en determinada área ou materia do seu interese.

Actividades

1. Lean o material de discusión "Estratexias para que a aprendizaxe sexa máis significativa ou pracenteira".
2. Formen parella cun colega que teña, no posible, a mesma especialidade (por exemplo), un profesor a cargo dunha clase ou un profesor dunha soa materia e que ensine no mesmo grao.
3. Decidan xuntos un tema da materia que escollesen.
4. Sobre a base das estratexias expostas no material de discusión, preparen actividades para o maior número posible delas.
5. Poñan en práctica estas actividades nas súas respectivas clases ou nunha delas.
6. Avalíen xuntos a experiencia.
7. Preséntenlle-los seus resultados ó resto dos participantes.

Avaliación

1. ¿Que proveito sacaron desta actividade?
2. ¿Non empregaron nunca ningunha destas estratexias? Se é así, ¿están dispostos a incluílas na preparación dos seus cursos?

—Materiais para o debate: constitúen a base das actividades do curso, aínda que non tódalas unidades dispoñen deles. Adóitase darllos ós participantes con anterioridade ás sesións de formación, para que poidan lelos previamente e debater despois o seu contido cos compañeiros. Móstrase, a

seguir, o material de discusión da Unidade 3.2. (UNESCO, 1995, 109-113) de xeito resumido, xa que cada unha das estratexias que se propoñen vai acompañada dalgúns exemplos que axuden o profesorado á súa posta en práctica:

Estratexias para que a aprendizaxe sexa máis significativa e pracenteira

Ó preparar un curso ou unha actividade un profesor ten que pensar en moitas estratexias pedagóxicas para que a ensinanza sexa eficaz e a aprendizaxe teña éxito. Un aspecto da ensinanza que merece ser tido en conta é cómo planificar actividades e cursos que teñan sentido para os alumnos, a fin de que comprendan o propósito do que están facendo. Cando se procede así, os alumnos non só están máis motivados para aprender senón que gozan máis co proceso de aprendizaxe.

A continuación, expoñemos sete estratexias que poden axudar un profesor a preparar cursos ou actividades significativas.

1. Introducir novos temas ou contidos a partir de coñecementos previos dos alumnos.
2. Utiliza-las experiencias cotiás dos alumnos.
3. Facer funcional a aprendizaxe.
4. Esperta-lo interese polo contido.
5. Interrelaciona-la aprendizaxe entre as distintas materias.
6. Excursións e traballo en terreo.
7. Xogos.

Ademais destes materiais de estudo, o proxecto conta cunha serie de vídeos que ilustran con exemplos de centros de todo o mundo a posta en práctica de todas estas estratexias nas aulas.

AVALIACIÓN

O proxecto leva implícito todo un proceso de avaliación, coa finalidade de que os implicados poidan facer un seguimento, en primeiro lugar, da súa propia aprendizaxe e, en segundo lugar, do curso no seu conxunto.

En canto á avaliación da propia aprendizaxe propón:

- Escoita-las opinións dos demais xa que isto axuda a formula-las propias ideas e constitúe en si mesmo un proceso de aprendizaxe activa.
- Comparti-las propias ideas e experiencias.
- Debate-lo levado a cabo, sen medo ás críticas e comentarios.

—Compara-lo que se debate e traballa no curso coa propia práctica nas aulas para incorporarlle novas formas de mellora.

—¡Divertirse! Xa que a aprendizaxe pode ser levada a cabo con pracer.

Outras formas de organiza-la avaliación poderían ser mediante:

—Un diario de aprendizaxe.

Nel o aprendiz pode consigna-los seus obxectivos de aprendizaxe, a consecución destes, así como os comentarios que estime necesarios sobre o seu proceso de consecución.

—Avaliacións concertadas.

O coordinador do curso pode convir cos participantes formas de rexistra-los progresos como pode ser unha declaración escrita sobre eles.

—Debates en grupo.

Debate-los progresos en grupo e revisar cos compañeiros os resumos das conclusións ás que se chegou

constitúe outra das estratexias de avaliación moi enriquecedora.

Para a avaliación do curso no seu conxunto o Proxecto UNESCO conta cunha serie de materiais de avaliación (Ainscow e Erstad, 1994), que foron traducidos e adaptados ó castelán polo equipo investigador que, dirixido pola autora do presente artigo, desenvolveu o Proxecto UNESCO na Rexión de Murcia. Estes son:

- O cuestionario sobre “Percepción dos Factores do Proceso de Ensinanza-Aprendizaxe” que se lles aplica ós alumnos e o “Cuestionario sobre Actitude do Profesor cara ó Proceso de Ensinanza-Aprendizaxe” para o profesorado.
- O cuestionario sobre “Percepción dos Factores do Proceso de Ensinanza-Aprendizaxe” para empregar cos alumnos, que consta de trinta enunciados ós que se contesta en sentido afirmativo (SI) ou negativo (NON). Mediante este cuestionario avalíanse cinco aspectos distintos referidos ó proceso de ensinanza-aprendizaxe, denominados: Aprendizaxe activa, Negociación de obxectivos, Demostración, práctica e retroalimentación, Avaliación continua, Apoio e a puntuación total do cuestionario.
- O cuestionario sobre “Actitude do Profesor cara ó Proceso de Ensinanza-Aprendizaxe”. Consta de 51 enunciados ós que hai que responder nunha escala graduada tipo Likert de 4 puntos, desde Moi de

Acordo a Moi en Desacordo. Aínda que neste cuestionario non se sinalan aspectos diferentes para avaliar, suxírese o emprego dunha puntuación única, as áreas ás que está referido son as mesmas que inclúe o cuestionario dos alumnos.

- Cuestionario sobre “Preferencias de Aprendizaxe dos Profesores”. Recolle, en primeiro lugar, datos xerais de interese (centro, nivel, especialidade, implicación e aplicación do proxecto na aula...) sobre o profesor individualmente considerado. Componse de sete ítems abertos, que teñen como obxectivo propoñer a metaanálise e a resposta do profesorado sobre os seus procesos de aprendizaxe e as distintas variables que poden intervir neles (ritmo, condicións, recursos...).
- “Preferencias de Aprendizaxe dos Alumnos”. De similar estrutura e contido ó cuestionario de “Preferencias de Profesores”, este componse de datos xerais (centro, clase, nivel, sexo...) sobre cada un dos alumnos participantes. Consta de sete ítems abertos de reflexión individual, presentes nos procesos de aprendizaxe e expostos de igual forma á dos profesores, aínda que no procedemento de aproximación e inducción se introduce unha breve explicación favorecedora das posibles respostas.
- “Avaliación do Desenvolvemento do Proxecto”. Consta de oito enunciados abertos dirixidos ós

profesores participantes no citado proxecto, para así coñecer-la valoración que realizan os ditos profesionais, tanto da formación recibida como da posta en práctica das tarefas deseñadas e realizadas en cada un dos centros.

A utilización de todas estas ferramentas de avaliación permite un proceso de análise e de retroalimentación procesual e final de todo o realizado, que proporciona contribucións moi positivas sobre a formación e o proceso desenvolvido.

Quero finalizar indicando que a posta en práctica do Proxecto UNESCO en todo o mundo se vai constituíndo cada vez máis nunha importante alternativa para a atención á diversidade no marco da Educación Inclusiva. Concretamente, en España as experiencias levadas a cabo en Cataluña baixo a dirección de Climent Giné e na Rexión de Murcia por min mesma son un claro exemplo disto¹. Por iso, desde estas páxinas animo os centros, tanto de Educación Primaria como de Secundaria, á súa posta en práctica polos beneficios que se pode obter na mellora da calidade da educación de tódolos alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1993): "Teacher education as a strategy for developing inclusive schools", en R. Slee (ed.), *Is There a Desk with My name on It? The Politics of Integration*, London, Falmer, 201-218.
- _____(1995a): *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*, Madrid, UNESCO-Narcea.
- _____(1995b): "Education for all: Making it Happen", *Support for Learning*, vol. 10 (4), 147-155.
- _____(2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Madrid, Narcea.
- Ainscow, M., e O. Erstad (1994): *Evaluating Projects based upon the UNESCO Teacher Education Resource Pack 'Specials Needs in the Classroom'*, Paris, Unesco.
- Arnaiz Sánchez, P. (1996): "Las escuelas son para todos", *Siglo Cero*, vol. 27 (2), 164, 25-34.
- Arnaiz, P., J. L. Castejón, C. F. Garrido e A. Rojo (1999): "La respuesta a las

¹ Para unha maior información, pódense consulta-los seguintes traballos: G. Echeita (1999): "Necesidades educativas especiales en el aula. Análisis y evaluación de un proyecto internacional de la UNESCO para la formación del profesorado", *Siglo Cero*, 29 (2), 17-27; Varios (1989): "Necesidades especiales en el aula. Un proyecto de la UNESCO", *Cuadernos de Pedagogía*, 226, 60-62; *Actes de conférences i exposició d'experiències de II jornades sobre les Necessitats Educatives Especials a l'Aula "Cap a una escola per a tothom"*, Barcelona, Universitat Ramon Llull; e na bibliografía do presente artigo.

- necesidades educativas especiales en el aula: aplicación del *Proyecto UNESCO* en la Región de Murcia”, relatorio presentado no *III Seminario Regional de Atención a las Necesidades Educativas Especiales*, Consejería de Educación y Cultura.
- _____(2001): “Evaluación del proyecto UNESCO en la Región de Murcia: necesidades educativas especiales en el aula”, *XXI Revista de Educación*, 3, (en prensa).
- _____(2001): “Evaluación del cambio de actitud del profesorado tras su participación en un programa de atención a la diversidad”, *Enseñanza*, (en prensa).
- Arnaiz, P., R. Martínez e L. López (2000): “Atención a la diversidad en contextos inclusivos”, *Polibea*, 55, 35-38.
- Ballard, K. D. (1990): “Special Education in New Zealand: Disability, Politics and Empowerment”, *International Journal of Disability, Development and Education*, 37, 2, 109-124.
- Browman, I. (1986): “Teacher Training and the Integration of Handicapped Pupils: Some Findings from a Fourteen Nation UNESCO Study”, *European Journal of Special Needs Education*, 1, 29-38.
- Fulcher, G. (1989): *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability*, London, Falmer Press.
- Fullan, M. G. (1991): *The New Meaning of Educational Change*, London, Cassel.
- García Pastor, C. (1995): *Una escuela común para niños diferentes*, Barcelona, PPU.
- Heshusius, L. (1989): “The Newtonian mechanistic paradigm, special education and contours of alternatives: An overview”, *Journal of Learning Disabilities*, 22 (7), 403-421.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990): *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*, Madrid, MEC.
- Parrilla Latas, A. (1992): *La integración escolar como experiencia institucional*, Grupo de Investigación Didáctica, Sevilla.
- Reynolds, D. (1991): “Changing ineffective school”, en M. Ainscow (ed.), *Effective Schools for All*, London, Fulton, 90-95.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass. Trad. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*, Madrid, Paidós-MEC.
- _____(1998): *El profesional reflexivo*, Barcelona, Paidós.
- Slee, R. (1991): “Learning Initiatives to Include All Students in Regular Schools”, en M. Ainscow (ed.), *Effective Schools for All*, London, Fulton, 43-67.

150 Pilar Arnaiz Sánchez

Skrtic, T. M. (1991): "Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum", en M. Ainscow (ed.), *Effective Schools for All*, London, Fulton, 20-42.

Thousand, J. S., e R. A. Villa (1991): "Accommodating for Greater Student Variance", en M. Ainscow

(ed.), *Effective Schools for All*, London, Fulton, 161-180.

UNESCO (1995): *Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula*, Paris, Organización das Nacións Unidas.



ATENCIÓN TEMPERÁ: NÚCLEOS FUNDAMENTAIS PARA A INTERVENCIÓN

*Antonio Sánchez Asín**
Universidade de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Desde este artigo, pretendemos revaloriza-la importancia dos primeiros anos na conformación das bases emocionais, intelectuais e sociais do neno, máxime, cando as situacións requiren, polo seu risco ou pola evidencia dunha deficiencia, o establecemento dunhas medidas de carácter preventivo, reeducativo ou compensador nas áreas que máis poden condicionar-lo seu futuro, como ser autónomo, nos diferentes niveis de elección e decisión.

Co desexo de aborda-los anteriores propósitos, preséntase neste traballo unha breve descrición histórica dos núcleos temáticos que foron configurando o currículo da Educación Infantil, xunto coas bases teóricas e legislativas que serviron para fundamentar e desenvolver-los diferentes instrumentos e axentes de intervención que conforman a Atención Temperá

(AT), a través das súas diferentes etapas e subetapas, con referencia especial ó modelo desenvolvido en Cataluña, que foi pioneira dentro do Estado Español.

1. BREVE DESCRICIÓN HISTÓRICA DA ATENCIÓN TEMPERÁ (AT)

A AT xorde nos EEUU na década dos sesenta, con motivo das grandes cantidades de diñeiro que o goberno destinou para financiar programas experimentais dirixidos a nenos con antecedentes de pobreza, e recibiu o nome de "intervención temperá"¹; non obstante, a implicación na educación infantil temperá reflectíriase, conceptualmente, nos anos setenta.

Nesa década recálcase a importancia dos dous primeiros anos de vida, como período crítico para a aprendizaxe, baseándose na plasticidade do cerebro² e na teoría sobre a

* Profesor Titular de Educación Especial.

¹ Estes programas realizáronse con poboacións de nenos de 4 anos de idade.

² Alexander Luria, a través das súas numerosas investigacións, realizadas entre a Primeira e Segunda Guerra Mundial, descubriu o papel das zonas de suplencia para asumir funcións de circuitos neuronais que quedarán

irreversibilidade dos efectos producidos nun período de privación social (Villanueva, 1991).

Inicialmente, os programas de estimulación precoz deseñáronse para atender a nenos de minorías étnicas e ambientes marxinais, que serían agrupados dentro da escola no nivel 5º, destinado a alumnos de aprendizaxe máis lenta e ambiente sociocultural deprimido. Pero isto representaba unha discriminación racial e económica entre alumnos brancos e negros³.

A abolición do nivel 5º deu paso ó derrubamento doutra barreira a través da promulgación, en 1975, da Lei Pública 94/142 na súa sección 121, que establecía que os servizos ofrecidos ós alumnos retardados se deben aproximalo máis posible ós utilizados cos alumnos non retardados, comezando a súa estimulación desde o momento que se detecte o déficit. A partir da promulgación desta lei, moitos dos obxectivos que se empregaran nos programas de educación compensatoria utilizáronse no deseño de programas de AT para nenos que presentaban diferentes niveis de discapacidade.

En Europa, o *Informe Warnock* (1978), elaborado en Gran Bretaña, tivo ampla repercusión na órbita occidental. No dito Informe establecíase que os fins da educación son os mesmos para todos, independentemente das

vantaxes ou desvantaxes dos diferentes nenos (...); polo que respecta a aqueles que mostran signos de deficiencia ó nacer ou en idades posteriores, o informe recalca que a súa educación debería comeza-lo antes posible, pois ós nenos con deficiencias graves é necesario ensinalles cousas que outros nenos adquiren sen necesidade de ensinanza.

En España, o art. 49 da Constitución Española (1978), recoñeceu o dereito á educación de tódolos cidadáns, creando as condicións para que en 1982 aparecese a Lei de Integración Social do Minusválido (LISMI), que sería reasumida, ampliada e de obrigado cumprimento no Real Decreto da Ordenación da Educación Especial de 1985.

O 1990, creouse o Grupo-Eurlyaid, no cal se aglutinaron profesionais, investigadores e pais afectados dos diferentes países da Unión Europea. O obxectivo que se propuxo o Grupo-Eurlyaid foi conseguir unha concepción común da atención precoz, mediante os intercambios de experiencias e de coñecementos entre os diferentes países da Unión Europea, coa finalidade de crear as condicións favorables para o seu desenvolvemento, mediante unha regulamentación e unha lexislación que asegurase a calquera a accesibilidade ás estruturas da AT e garantira o seu financiamento en

danados. Observou que esta plasticidade cerebral só se producía en poboacións de suxeitos menores de sete anos, mentres que en poboacións adultas, as lesións eran irreversibles.

³ A sentenza do xuíz Wright, pronunciada en 1967, obrigou no Distrito de Columbia á abolición deste nivel e iso sentou xurisprudencia no resto dos EEUU; estes programas tiñan como finalidade compensar déficits derivados dun ambiente socioeconómico depauperado (Sánchez Asín, 1993).

tódolos estados membros da Unión Europea (Montulet, 1993).

2. BASES E SUPOSTOS DA AT

As estratexias, que nun principio prevaleceron na estruturación dos programas de Educación Infantil, deseñados por Frederick Froebel, Susan Blow, María Montessori e Decroly, baseáronse en actividades de xogo, combinadas coa capacidade do neno para resolver problemas e desenvolver-la sensibilidade artística. Un refinamento ulterior deste enfoque sería aplicado no currículo para nenos con necesidades educativas especiais, a partir da promulgación da Lei pública 94/142 na súa sección 121, baseándose en procedementos psicodiagnósticos e na programación de minuciosas secuencias de aprendizaxe, a través da análise de tarefas.

A AT comezou a definirse en función da óptica disciplinaria dos diferentes grupos de profesionais que empezaron a traballar neste campo, acentuando cada cal a dimensión que máis coñecía.

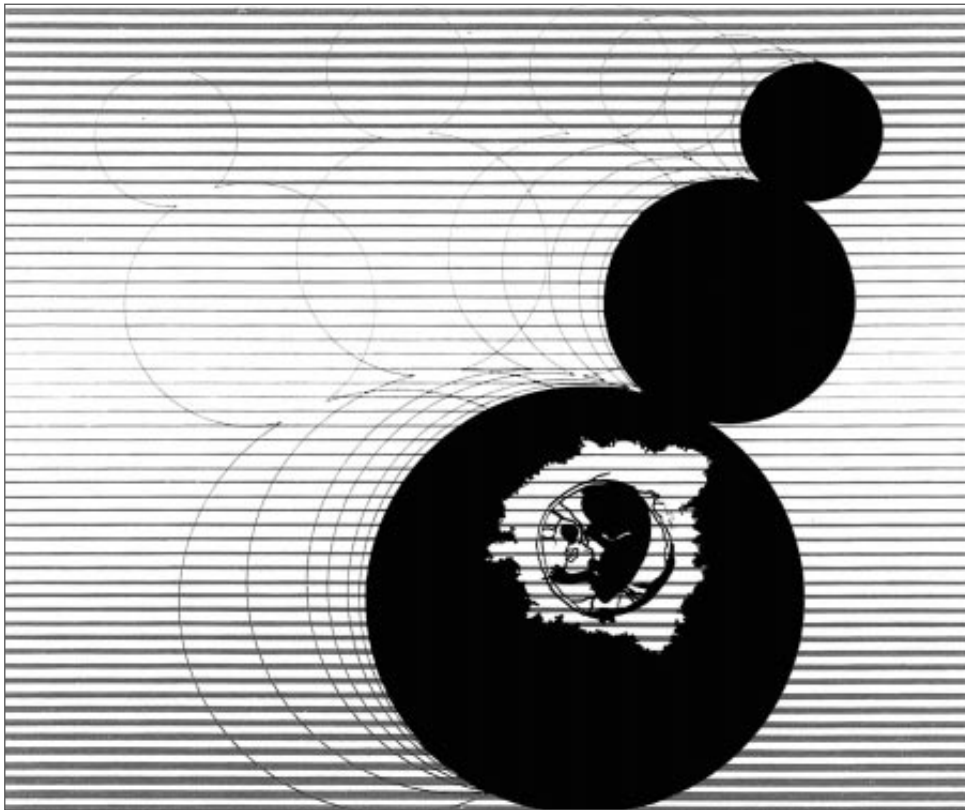
Observarase neste artigo que desde o principio omitín o termo "estimulación precoz", por se prestar a equívocos desde os cales puidese asignárselle unha maduración acelerada do neno, unha presión excesiva para facelo avanzar, a exercitación intensiva dos seus sentidos e a falsa pretensión de educar nenos precoces. De igual modo, cabe matizar que a "estimulación

precoz" ten fortes connotacións biomédicas, as cales se centraron máis no campo da reflexoloxía e a neuroloxía ca en dar unha resposta educativa global e integradora.

Decantámonos polo termo "Atención Temperá", entre outras razóns, porque se contempla na LOXSE (1990) e, ademais, recolle os niveis hospitalarios, familiares, escolares e do contorno social, xa que se dirixe a tódolos nenos que presentan perturbacións no seu desenvolvemento, ou ben presentan risco de que se manifesten; abarca desde o diagnóstico prenatal ata a escolarización obrigatoria, englobando todo o proceso comprendido entre o descubrimento, a identificación da desorde e a intervención.

A pugna entre autores ambientalistas e constructivistas foi dando paso a diferentes modelos de diagnose e de intervención.

Delval (1996), interpretando o pensamento de Piaget, relaciona a xénese do coñecemento e a súa estreita relación coa educación. A psicoloxía de orientación empírica considerou que a aprendizaxe se producía por transmisión verbal, nun movemento de fóra a dentro, pero deixando sen explicar as transformacións que se xeran no interior do suxeito cando aprende. Desde a vertente piagetiana tratouse de demostrar que a aprendizaxe está ligada ó desenvolvemento do suxeito, que se transforma en axente principal da aprendizaxe, construindo os coñecementos en interacción co seu medio,



A Atención Temperá abarca desde o diagnóstico prenatal ata a escolarización obrigatoria.

para elaborar representacións ou modelos da realidade que lle posibiliten actuar dentro dela. O profesor actuaría como axente, que crea as situacións e pon as condicións para que o suxeito aprenda; e o psicopedagogo non pode renunciar a interpreta-los mecanismos que se producen no suxeito que aprende para poder asesorar e orienta-lo educador.

Se Piaget (1969) insistiu nos mecanismos internos que modifican o

coñecemento, a posición de Vigotsky centrouse máis nas condicións exteriores en que se produce a aprendizaxe, defendendo a orixe social do coñecemento e a importancia que teñen as condicións ambientais. Para Vigotsky (1985) o que ocorre no interior do suxeito é unha copia do que ocorre no exterior, polo que as funcións mentais son copias das relacións interpersoais ou sociais.

Moreno (1996, 61) advirte que se aceptámo-los postulados transmisionistas, estamos negando o principio da actividade cognitiva autónoma, segundo a cal o suxeito pode producir coñecemento por si mesmo. Ademais, se o coñecemento se organiza en sistemas, desde o esquema piagetiano, non podemos concibi-lo coñecemento descontextualizado, illado, pois carecería de significado e coherencia para o suxeito, xa que se faría abstracción dos demais elementos que compoñen ese conxunto ou sistema, admitindo “que los sistemas de coherencia no son los mismos en los diferentes momentos evolutivos de la infancia, la adolescencia y la edad adulta”.

Se tomamos como punto de partida a construción do coñecemento desde a acción interna e a influencia externa, trataremos de presentar un elenco de definicións que integren ambas dimensións.

Debemos advertir, que a indefinición terminolóxica das últimas décadas foi unha constante, debido á enorme dependencia da AT coas ciencias biomédicas.

¿Que se entende por Atención Temperá? Dunha maneira sinxela poderíamola definir como todo acto, palabra, obxecto ou acción que esperta interese no neno e o promove a algunha acción.

Zulueta (1995, 31) parte do termo “estimulación temperá”, entendéndoo como

el conjunto de técnicas psico-pedagógicas encaminadas a potenciar al máximo las potencialidades del niño que presenta déficits o dificultades en su desarrollo, tanto a nivel motor, cognitivo, social, perceptivo, lingüístico o afectivo.

Saenz-Rico de Santiago (1996, 148) céntrase no termo “intervención temperá”, definíndoa como

el conjunto de técnicas educativas que tienen por finalidad paliar la falta de estímulos y los problemas de aprendizaje de niños con deficiencias claras o simplemente de los niños incluidos en el grupo de los denominados de Alto Riesgo, pretendiendo potenciar al máximo las posibilidades psicofísicas del niño, mediante a intervención regulada, sistemática y continuada llevada a cabo en todas las áreas del desarrollo, sin forzar el curso lógico de la maduración del Sistema Nervioso Central, incluyendo como sujetos susceptibles de recibir dicha técnica a toda población comprendida entre los cero a los tres años.

Entendemos, polo tanto, que a AT debe tratar de aproveitar “los acontecimientos do entorno, del medio, de la situación... con vistas a cambiar comportamientos, habilidades, estados de ánimo, actitudes y aptitudes” (Fierro, 1984, 30).

Aproveitando a globalidade que identifica o desenvolvemento infantil dos primeiros anos, a AT debe ser intermodal, é dicir, debe incidir en cada unha das modalidades sensoriais:

visión, audición, xesto, tacto, olfacto, cenestesia.

Por outra parte, o papel da AT non é establecer un diagnóstico prenatal senón facer fronte ás consecuencias psicossociais que implica (Montulet, 1993).

A AT, por conseguinte, trata de desenvolver “repertorios conductuales, para conseguir una evolución del niño lo más cercana posible a la del niño considerado normal” (Arnal, Carrobé, Morán e Tourin, 1983, 95).

O neno aprende a custa das súas propias accións, en consecuencia, todo estímulo debe ser dirixido, especialmente, a impulsar algunha acción.

Desde os esquemas teóricos de Feuerstein (1986), as funcións, non se crean; as funcións están e é preciso cultivalas e activalas, posto que a intelixencia equivale a potencial de aprendizaxe ou capacidade para aprender da experiencia; este potencial non é estático ou inmutable: é modificable.

Establecido o nivel funcional do neno nas diferentes áreas, haberá que ensinarlle o que outros nenos aprenden por si mesmos, co cal o sentido do tempo, ritmo e capacidade asimilativa é diferente; desde a avaliación, haberá que compara-lo neno consigo mesmo e non con outros grupos de referencia.

Os supostos teóricos da educación compensatoria viñeron marcados polo modelo de referencia desde o cal se partía. Estes supostos foron extrapolados ó

campo da AT para atender a nenos con Necesidades Educativas Especiais (NEE), os que se barallaron con máis frecuencia son os seguintes:

- Os nenos son maleables por natureza e o seu crecemento e desenvolvemento pode ser modificado en gran medida en calquera dirección.
- Os resultados da AT son mellores canto máis axiña se leve a cabo.
- A manipulación da experiencia temperá inflúe nas funcións psicolóxicas subsecuentes. Esta experiencia pode ser saudable ou contraproducente. En calquera caso encóntrase implicado o desenvolvemento acumulativo.
- A experiencia cualitativa pode atenuar ou compensar carencias básicas ambientais, indispensables como prerequisites para iniciá-las aprendizaxes básicas da escola, por isto considérase que está ben cumprido o obxectivo da AT.
- Os nenos que non se poden beneficiar da AT teñen alta probabilidade de se desenvolveren de maneira contraria ás condicións socioeconómicas prevalecentes, ou ben, como a capacidade simbólica é un dos maiores recursos do home, os nenos que presentan dificultades na execución cognitiva presentarán máis dificultades para alcanza-lo seu potencial humano.

Co tempo, o enfoque da AT foise modificando de modo que, os obxectivos de saúde mental e de socialización que imperaban nos programas de

educación compensatoria, se foron substituíndo por uns obxectivos de estimulación cognitiva.

Pouco a pouco, estes enfoques teóricos foron acrisolándose, para se cinxir mellor ás demandas da realidade; o anterior fíxose patente coa introducción dunha terminoloxía máis precisa e menos clasificadora, que distingue tres grupos de risco: nenos con risco biolóxico, nenos de risco ambiental e nenos de alto risco.

Os nenos de risco biolóxico son aqueles que están afectados por unha disfunción cerebral derivada dunha malformación conxénita, dun traumatismo ou dunha infección, dunha metabolopatía, cromosopatía ou dunha alteración sensorial.

Os nenos de risco ambiental engloban os que se desenvolven en condicións socioeconómicas moi decaídas.

Os nenos de alto risco engloban a nenos prematuros e de baixo peso. Inclúense dentro desta categoría, os nenos nados prematuros de baixo peso ó nacer (2500 gramos) e os de moi baixo peso (1500 gramos). Enténdese por prematuridade o embarazo inferior a 37 semanas de xestación; por regra xeral, os nenos prematuros inclúense dentro da categoría de "baixo peso".

Desde a investigación realizada por Saenz-Rico de Santiago (1996, 154), o perfil do acabado de nacer de alto risco, observado nas Unidades de Coidados Intensivos Neonatais en

comparación cos nenos nados a termo, sería o que segue:

Son sujetos con respostas conductuales de inferior calidade en la categoría de "actividad", es decir, son sujetos con dificultades para mantener la atención, para fijarse en estímulos visuales y auditivos, tanto animados como inanimados, se encuentran más pasivos e indiferentes a las relaciones interpersonales, participando poco en las caricias y abrazos del adulto. Presentan dificultad para mantener un estado de alerta y de atención a los estímulos externos [...] Presentan un tono motor menos normalizado [...].

Outro suposto que se barallou, en defensa da AT, foi a importancia da nutrición e a participación dos pais. A desnutrición adoita ser un factor negativo para o desenvolvemento intelectual; a través da alimentación non só se fornece o organismo de nutrientes, ademais diso proveese de estímulos e,



A influencia dos pais vai máis alá do coidado e a nutrición.

tamén, de oportunidades de socialización.

Ningún programa, polo menos dos que coñecemos, pode supera-los efectos da desnutrición temperá e prolongada, pois como di Evans (1987, 25):

Incluso los niños que no sufren la desnutrición crónica, pero que tienen hambre la mayor parte del tiempo, tienen pocas posibilidades de éxito, aun disfrutando de los mejores servicios educativos.

Por outra parte, puntualiza Rueda (1991), a influencia dos pais vai máis alá do coidado e a nutrición. Comprobouse de xeito fidedigno a súa positiva axuda na efectividade dos programas, cando lles ofrecen apoio e alento ós seus fillos e cando aprenden a estimular a súa linguaxe e a reforza-las conductas autónomas.

Outro dos factores que contribuíu ó avance da educación infantil, e por ende da AT, foi o perfeccionamento do Deseño Curricular, o cal orixinou puntos de converxencia ou similitudes, e mais grandes diverxencias de enfoque, segundo se inclinasen pola consecución de habilidades académicas ou por habilidades de orientación humanística.

Debemos dicir, por fortuna, que o maniqueísmo pedagóxico se foi diluíndo para dar cabida a modelos de síntese ou modelos complementarios, e un exemplo disto, aínda que non exento de limitacións, é o Deseño Curricular Base, que se sustenta no modelo constructivista e permite que o suxeito, mediante a interacción co seu medio,

constrúa representacións da realidade, retomando, á súa vez, algúns dos elementos do modelo conductual para a avaliación ou control das aprendizaxes.

2.1. LEXISLACIÓN E OBOJECTIVOS DA AT

No noso país ¿como comeza xestándose a Atención Temperá?

As institucións privadas (ASPANIAS, ASPRONIS, ECOM, ANFAS, EIPI...) apoiadas por asociacións de pais con nenos que tiñan algunha minusvalía, foron as que elaboraron os actuais formatos de intervención, que se desenvolven ó amparo de institucións privadas, institucións subvencionadas e servicios municipais, mentres que a Administración Pública é das últimas en reaccionar (INSERSO, CAD...). Non obstante, a variedade de institucións que actualmente se dedican ó campo da AT, favoreceu unha proliferación de escolas e programas e produciu un forte fraccionamento de actuacións e un alto desaxuste no campo da intervención.

Aínda que as anteriores institucións xa traballaban con certo rigor, a LOXSE (1990, cap. 1, art. 9, 2-3) marcou as grandes directrices neste ámbito, remarcando a importancia que teñen os primeiros anos na configuración da personalidade e intelixencia do neno; adoptáronse, para iso, obxectivos xenéricos e programáticos de carácter altamente preventivo.

De igual modo, a LOXSE (1990, cap. 5, art. 36 e 37, 2) é moi explícita respecto á Atención Temperá e ás

Necesidades Educativas Especiais, ó afirmar que

a atención ós alumnos con necesidades educativas especiais iniciárase desde o momento da súa detección. Para tal fin, existirán os servizos educativos precisos para estimular e favorecer-lo mellor desenvolvemento destes alumnos e as Administracións educativas competentes garantirán a súa escolarización.

O Real Decreto (1995) desenvolve os artigos 36 e 37 da LOXSE (1990) e consta de 24 artigos. Transcribímo-los parágrafos dos art. 8 e 12, que fan máis alusión ó campo da AT, no referente á escolarización dos alumnos con NEE permanentes asociadas a condicións persoais de discapacidade, establecendo as condicións para a detección precoz e atención educativa inicial:

1. O Ministerio de Educación e Ciencia, a través dos Equipos de Orientación Educativa e Psicopedagóxica, asegurará a detección precoz e a avaliación das necesidades educativas especiais dos nenos e nenas con discapacidade psíquica, sensorial ou motora.
2. A atención educativa a estos nenos e nenas, que se iniciará desde o momento en que, sexa cal fose a súa idade, se produza a detección dunha discapacidade psíquica, sensorial ou motora, terá por obxecto corrixir precozmente, no posible, as secuelas da discapacidade detectada, previr e evita-la aparición destas e, en xeral, apoiar e estimula-lo seu proceso de desenvolvemento e aprendizaxe nun contexto de máxima integración.
3. Nesta atención educativa, e particularmente na que se leve a cabo en idades anteriores á escolarización, o Ministerio de Educación e Ciencia

propiciará de maneira especial a colaboración dos pais ou titores dos nenos e niñas, os cales poderán recibir preparación para tal fin ofrecida polos servizos correspondentes.

En termos máis amplos, os obxectivos da AT que aquí presentamos e que, moitos deles, coinciden cos da LOXSE, poderían circunscribirse, basicamente, ós seguintes:

- Estimula-lo desenvolvemento de tódalas capacidades.
- Contribuír ó desenvolvemento do neno, potenciando e organizando as actividades e interaccións.
- Propiciar experiencias e proporcionar espazos e ambientes naturais.
- Compensar carencias e desaxustes de orixe socioeconómica, étnica e cultural.
- Apoiar e colaborar coa familia, proporcionándolle axuda psicolóxica, estratexias pedagóxicas e contacto con grupos de apoio.
- Maior grao de autonomía para ser un individuo máis adaptado e depender cada vez máis de si mesmo e menos do educador.
- Conseguir un nivel socio-comunicativo aceptable mediante unha rica transacción co seu medio, a través da integración de experiencias reais, que garantan a súa xeneralización.
- Prepara-lo neno para inicia-las ensinanzas nas mellores condicións funcionais, a partir de aprendizaxes significativas que establezan relacións

entre experiencias previas e as novas que debe adquirir.

3. MODELO DE INTERVENCIÓN E PLAN DE SERVICIOS

En Cataluña (Plan de Prevención e Estimulación Precoz, 1985), desde o momento no que nas unidades maternas se detecta unha deficiencia realízase un diagnóstico precoz nas Clínicas de Maduración para determina-los índices madurativos nos niveis motriz e sensorial. Os casos neuroloxicamente máis graves reciben Estimulación Precoz na Unidades de Tratamento da propia maternidade, e os menos graves derívanse ós Centros de Atención a Discapacitados (CAD) ou ós Centros de Desenvolvemento e Atención Temprá (CDIAT), os cales están situados nas principais comarcas, uns de carácter público e outros de carácter concertado entre a Administración autonómica e os concellos, como ocorre cos CDIAT.

Dentro do Equipo Interdisciplinario, que configura un CAD, é preciso distinguir dous niveis de intervención, en función da atención indirecta e da atención directa:

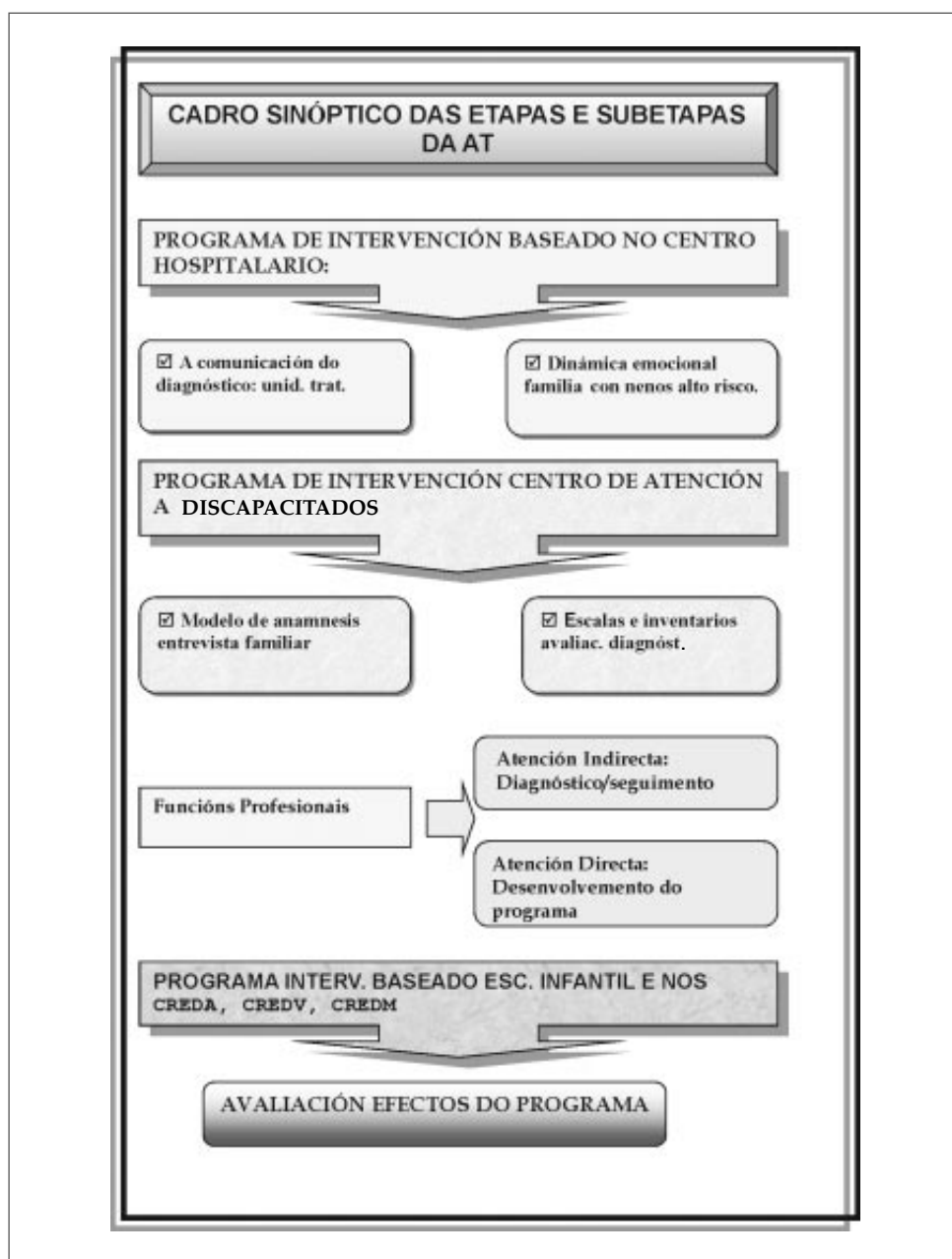
- Atención indirecta: designámola así cando os profesionais actúan indirectamente sobre o neno e os pais.
- Atención directa: entendida como a actuación directa dos profesionais, preferentemente, sobre o neno.

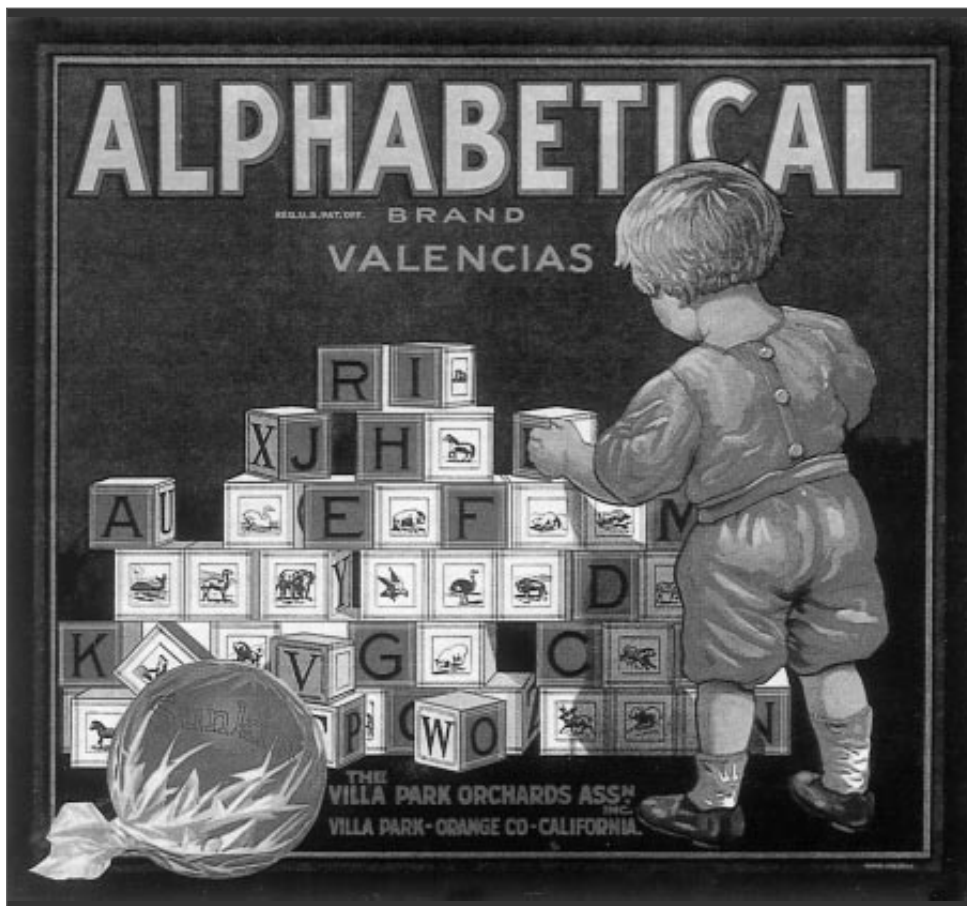
ATENCIÓN INDIRECTA

Os instrumentos que se foron incorporando para a avaliación do desenvolvemento madurativo (*Inventario de Desarrollo Battelle*, de Newborg *et al.* (1994), *Guía Portage*, de Bluma (1978), *Currículum Carolina*, de Johnson-Martin (1995), *Prueba del Lenguaje Oral Navarra*, de Aguinaga *et al.* (1989), etc.) representaron un avance significativo na calidade da ensinanza/aprendizaxe, ó comparar, polo tanto, o neno con el mesmo e non con outros grupos de referencia. De igual modo, hai que destaca-la adaptación de espazos, materiais altamente lúdicos, multisensoriais, sen esquece-las repercusións que a baixa taxa de natalidade tivo no coidado e dedicación dos pais cara ós seus fillos e a súa incidencia nun maior equilibrio físico-afectivo destes.

Os profesionais que incluíamos na atención indirecta serían: o neuropediatra, psicólogo e traballador social, que terían como funcións:

- a) A avaliación do neno e planificación do programa de intervención de acordo cos seguintes aspectos:
 - Valoración da entrevista cos pais, respecto ás metas que esperan, ás axudas psicolóxicas que disporán e ós apoios didácticos e materiais que se lles van proporcionar.
 - Avaliación do neno con algún dos instrumentos que se foron incorporando para a avaliación do desenvolvemento madurativo, desde





Primeiras etiquetas para envoltorio de papel de laranxa, Sunkist, 1917. É difícil facer prediccións antes dos dous anos de idade.

unha vertente cualitativa, que compare o neno consigo mesmo e non con outros grupos de referencia (*Inventario de Desarrollo Battelle*, de Newborg *et al.* (1994), *Guía Portage*, de Bluma (1978), *Currículum Carolina*, de Johnson-Martin (1995), *Prueba del Lenguaje Oral Navarra*, de

Aguinaga *et al.* (1989), *Escala de Atención Temprana*, de Sánchez Asín (1996)).

b) Actuar con gran prudencia á hora de elaboralo diagnóstico en idades tan prematuras, debido ós problemas que apunta Bricker (1986; cit. por Candel, 1990):

- Ás variacións que se dan no desenvolvemento, pois algúns nenos que funcionan con sintomatoloxía de atrasados os primeiros meses, despois fano dentro da normalidade.
- Dado o difícil que resulta facer predicións antes dos dous anos de idade, é preciso contar con factores como o ambiente e a escasa fiabilidade das probas de desenvolvemento.
- A partir da información obtida dos pais e do neno, os obxectivos xerais do programa deben estar descritos con suficiente detalle para que queden ben delimitadas as áreas conxuntas e separadas de responsabilidade entre os profesionais e os pais, evitando así malentendidos e solapamentos.
 - c) Establecer, atendendo ós obxectivos a longo e curto prazo, os diferentes compoñentes do programa en función de:
 - Prioridade de áreas curriculares.
 - Nivel de destrezas conservadas e afectadas en cada unha delas.
 - Determina-las características do neno para o que está deseñado o programa.
 - Adecuación dos obxectivos operativos á idade mental do neno, con especificación dos pasos, actividades de adestramento, criterios que se seguirán no desenvolvemento da actividade, materiais didácticos, especificando a función que van cumprir como reforzadores, adestradores, xeneralizadores, psicomotores ou fomento da interacción social.
- Proposta da metodoloxía.
- Estratexias para optimiza-lo seu estilo cognitivo.
- Tecnoloxías máis axustadas e avanzadas á súa minusvalía.
- Servicios relacionados máis apropiados ás necesidades específicas do neno.
- Defini-las características do escenario onde ten lugar a instrución, a través da concreción do horario, días, franxa horaria de cada profesional, especificación do espazo e se este está dotado dos medios adecuados.
- Periodicidade e descrición dos instrumentos para controlar e realiza-la avaliación semanal, trimestral e anual, entendendo que a función avaliativa ten como obxectivo medir os efectos dun programa en comparación coas metas deseñadas que debe cumprir. Unha comparación dos efectos coas metas do programa require usar criterios para xulga-lo éxito dun programa respecto ós obxectivos ou metas previamente definidos.
 - d) Realiza-lo seguimento do programa, ofrecéndolles orientacións e guías ós profesionais de atención directa, xunto coa formación, tanto de pais como dos profesionais, en habilidades e pautas, a través de cursos, contacto

con outros especialistas, con institucións, sesións monográficas, discusión e intercambio con expertos e supervisión analítica e coordinada de tódolos servizos.

e) Axuda-los pais a conseguir un axuste emocional, a través das diferentes etapas que propuxemos anteriormente, pois como ben di Candel (1990), o apoio social é unha das variables ecolóxicas que máis inflúe nas actitudes dos pais e no éxito do programa, dentro dos procesos de interacción pais-fillo.

Inicialmente, o traballo psicolóxico cos pais faise paralelo ó traballo realizado co neno, especialmente os primeiros meses, para axudarlles a supera-las reaccións que xorden con intensidade ante o trauma que representa a chegada dun neno diferente ó que esperaban e poder controla-las reaccións que se desencadean con máis frecuencia, como son: rexeitamento, pena, ansiedade, temor, culpabilidade, obsesión polo seu futuro, ruptura co seu círculo de amizades, alteración da vida matrimonial e repercusións nos demais fillos.

Resaltaremos que, tanto a comunicación do diagnóstico polo equipo sanitario, como a presenza dalgún membro dos CAD ou de Grupos de Apoio de Pais, que pasasen polo mesmo transo, faise imprescindible para reduci-la intensidade das reaccións descritas e para evita-la sensación de illamento que invade os primeiros días.

A información, por parte do asistente social, de tódolos recursos de apoio, institucionais e privados, con que pode conta-lo neno e a familia, desde o momento que se iniciou o Programa de AT ata o final da súa escolarización, é unha maneira de evitar estériles lamentacións e facerlles comprender ós pais que existen medios e que non están sós ante o seu problema.

ATENCIÓN DIRECTA

Na atención directa incluíríámolo pedagogo, fisioterapeuta, logopeda e os pais do neno.

Neste nivel de atención directa, os especialistas desenvolven o programa e manteñen contacto asiduo cos pais, respecto ós contidos deste e os avances ou dificultades que xorden no desenvolvemento dos obxectivos. Os pais son axentes imprescindibles, para que o neno xeneralice na casa o que se traballou no Centro. Ás sesións de AT deberían asisti-los pais durante os primeiros meses, para comprender:

- en qué se fundamenta o tratamento;
- lograr que se motiven máis;
- estimula-la súa colaboración no desenvolvemento da terapia, establecendo unha boa comunicación co neno;
- axudarlles a comprender “que no tienen que enfrentarse solos ante el problema de su hijo” (Warnock, 1987, 50);

—adestrálos en educación alimentaria, prelinguaxe, linguaxe (durante os tres primeiros anos, o neno aprende máis ca en calquera período posterior) e a maneira de establecer unha boa relación óculo-motora.

Durante os seis primeiros meses, os nenos asisten de dúas a cinco veces por semana ó centro, e o axente de intervención é un especialista en Pedagogía Terapéutica ou Psicopedagogía, con formación específica para afrontar a intervención dos nenos con necesidades educativas que precisan de AT.

Desde a atención indirecta vaise asesorando os pais para que integren o neno no primeiro ciclo da Escola Infantil que permanece en estreito contacto co CAD. Nalgúns casos, o seguimento e AT do neno faise dentro da propia escola, por un especialista do propio CAD e, noutros, simultanéase entre a asistencia semanal ó CAD e á escola infantil. Ante a elección desta ou, no seu defecto, da gardería, procúrase que os equipos docentes das Escolas Infantís contén con:

- Especialistas que lle dean continuidade ó programa iniciado no CAD.
- Garantías dunha atención moi individualizada.
- Unha boa planificación da dimensión afectiva e social.
- A ausencia de programas ríxidos.
- Actitudes positivas cara a estes nenos.

—Unha gran coordinación e boa comunicación entre os membros da escola infantil.

En Cataluña, a reestructuración dos servizos educativos, propiciou que os EAP se centren no nivel de Primaria con tendencia a ampliar progresivamente as súas competencias no Ciclo Infantil (nenos con NEE) e unha actuación cada vez maior no Ciclo de Secundaria, mediante o apoio dos Centros de Recursos Educativos (CRE).

Os CRE concentran a súa intervención, preferentemente, nos nenos de tres a seis anos; non obstante, se o neno que pasa do CAD á Escola Infantil precisa apoio, os equipos que constitúen os CRE, cando son requiridos polo Centro, tamén interveñen nese nivel para seguir e amplia-lo programa que viña facendo no CAD.

Os CRE divídense en tres modalidades: os que atenden a nenos con trastornos auditivos (CREA), os que están especializados nos déficits visuais (CREV) e os que atenden a alumnos con discapacidade motora (CREM). As tres modalidades de especialización estrutúranse en tres unidades de actuación:

a) Unidade de Valoración e Orientación Psicopedagóxica (UVOP) para determina-las necesidades específicas de cada alumno, mediante un diagnóstico exhaustivo.

b) Unidade de Seguimento Escolar (USE) para atende-los nenos integrados en Centros Ordinarios e

Centros de Educación Especial, desenvolvendo o programa proposto pola UVOP.

c) Unidade de Actualización e Formación Permanente (UAFP) para informa-los profesores sobre os progresos e avances científicos que se producen nesta disciplina.

4. CONCLUSIÓN

Concluiremos dicindo que as posibilidades que brinda a gran plasticidade neste período, representa unha oportunidade única e irrepetible para recuperar e compensar funcións.

Consideramos que o constructivismo é un punto de partida para a aprendizaxe significativa dentro das diferentes áreas que han de configurar-los programas de intervención.

A avaliación diagnóstica débese basear na obtención da información na triangulación Profesional, Educador, País, valorando áreas conservadas e áreas afectadas, procurando evitar compara-lo neno con grupos de referencia.

A acción inmediata, coordinada e prolongada dos servizos sanitarios, educativos e familiares pode ser decisiva para activar e compensar funcións sensoriomotoras, que poden ter unha importantísima repercusión ulterior para acceder ó campo das representacións mentais e a expresión destas, a través da linguaxe, a psicomotricidade e as habilidades sociais.

Débense afrontar as necesidades educativas especiais diagnosticadas desde o nacemento, co fin de intervir desde o momento en que o neno toma contacto coa Unidade Hospitalaria, o Centro de Atención a Discapitados e a Escola Infantil, utilizando o programa, se é preciso, desde unha vertente preventiva, nos nenos susceptibles de risco ou que presenten algunha maduropatía.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aguinaga, G., *et al.* (1989): *PLON. Prueba de Lenguaje Oral Navarra*, Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- Arnal, L., *et al.* (1983): "Estimulación precoz: una experiencia en una guardería de educación especial", *Infancia y Aprendizaje*, núm. 24, 95-102.
- Bluma, S. M. (1978): *Guía Portage*, Madrid, MEPSA.
- Candel, I. (1990): *Estimulación precoz*, Murcia, Caja de Murcia.
- Constitución Española* (1978): Madrid, Civitas.
- Delval, J. (1996): "La obra de Piaget en la educación", *Cuadernos de Pedagogía*, 244, 56-59.
- Evans, E. D. (1987): *Educación Infantil Temprana. Tendencias actuales*, México, Trillas.

- Feuerstein, R. (1986): "Experiencia de aprendizaje mediado", *Siglo Cero*, 106, 28-31.
- Fierro, A. (1984): "Programa de estimulación antecedente", *Siglo Cero*, núm. 92, 30-37.
- Informe Warnock (1987): *Revista de Educación*, número extraordinario, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Johnson-Martin, N. M. (1995): *Currículum Carolina. Evaluación y ejercicios para bebés y niños pequeños con necesidades especiales*, Madrid, TEA Ediciones.
- Ley de Integración Social del Minusválido, BOE, núm. 103, do 30-4-1982.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Montulet, I. (1993): "L'Atenció Precoç a la Unió Europea", *Atenció Precoç*. 3º *Jornades*, decembre 2-3, Barcelona.
- Moreno, M. (1996): "De las estructuras a los modelos organizadores", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 244, 60-64.
- Newborg, S., et al. (1994): *Inventario de Desarrollo Battelle*, Barcelona, Fundación Catalana del Síndrome de Down.
- Orde do 29 de xullo de 1985. Plan sobre Prevención e Estimulación
- Precoz, Barcelona, Departament de Sanitat i Seguretat Social da Generalitat de Catalunya.
- Piaget, J. (1969): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Madrid, Aguilar.
- Real Decreto 696/1995, do 28 de abril, de Ordenación da Educación dos Alumnos con Necesidades Educativas Especiais, BOE, núm. 131, do 2-6-95.
- Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, BOE, núm. 65, do 16-3-85.
- Rueda, A. (1991): "Familia y etapa escolar: Trece años de una historia apenas comenzada", en J. Flórez e B. Saenz-Rico de Santiago (1996), *Guía para los programas de intervención temprana en el ámbito hospitalario*, en *XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial. Las necesidades educativas: presente y futuro*, Universidad Autónoma de Barcelona, 26-29 de marzo, 148-154.
- Sánchez Asín, A. (1989): *Fundamentos Biológicos de la Educación. Bases para la intervención psicomotriz*, Barcelona, PPU.
- _____(1993): *Necesidades Educativas e Intervención Psicopedagógica*, Barcelona, PPU.
- _____(1996): *Atención Temprana. Programa de 0-3 años*, Barcelona, CEDECS.
- Villanueva, S. (1991): "Atención temprana", en J. Flórez e M. V.

168 Antonio Sánchez Asín

Troncoso, *Síndrome de Down y Educación*, Barcelona, Salvat, 199-204.

Vigotsky, L. S. (1985): *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Buenos Aires, Pléyade.

Zulueta, I. (1995): "Atención Temprana y Estimulación Precoz. Papel de la familia y el sistema educativo", en *Congreso sobre Necesidades Educativas Especiales, Actas del Congreso*, Vitoria-Gasteiz, 31-38.



A PEDAGOXÍA HOSPITALARIA

*Claudia Grau Rubio**
Universidade de Valencia

1. A PEDAGOXÍA HOSPITALARIA E A EDUCACIÓN ESPECIAL

A pedagogía hospitalaria e a Educación Especial teñen numerosos puntos en común, en canto que as dúas supoñen unha acción multidisciplinaria e consideran que as dificultades de aprendizaxe e os problemas de saúde non poden ser abordados exclusivamente desde a Pedagogía ou a Medicina.

A Educación Especial ocupouse dos nenos con necesidades educativas especiais, é dicir, daqueles nenos que requiren a dotación de medios especiais de acceso ó currículo, un currículo especial ou modificado, e unha atención á estrutura social e ó clima emocional e afectivo en que se desenvolve a acción educativa (Warnock, 1978). Por outra parte, a Medicina céntrase nos nenos con necesidades asistenciais especiais, é dicir, aqueles que sofren unha enfermidade crónica e requiren servicios sanitarios ou complementarios (fisioterapia, logopedia, terapia

ocupacional, cuidados a domicilio, intervención precoz, Educación Especial, servicios sociais, etc.) que, pola súa natureza ou a súa contía, van máis alá dos que precisan xeralmente os nenos enfermos (Mc Pherson e outros, 1998). Na pedagogía hospitalaria conflúen estas dúas necesidades, as educativas e as asistenciais, polo que se necesita unha acción interdisciplinaria.

Os nenos enfermos presentan necesidades educativas especiais, xa que a doenza supón unha situación especial, anómala e estresante. O neno terá que se adaptar ás esixencias dos tratamentos e a un contorno descoñecido e hostil como é o hospital; debe facer fronte ós problemas emocionais asociados á enfermidade (ansiedade e depresión) e aceptalas secuelas producidas por esta.

A resposta educativa a estas necesidades educativas especiais derivadas da enfermidade implica a colaboración de equipos interdisciplinarios, tanto no ámbito hospitalario, como no familiar e escolar; a atención ós problemas

* Catedrática de Escola Universitaria de Didáctica e Organización Escolar.

emocionais do neno e da familia; o desenvolvemento de estratexias de adaptación á enfermidade e ó contexto hospitalario; e a elaboración de adaptacións curriculares que intenten paliar, o máis axiña posible, as secuelas derivadas da doenza que afectan á capacidade de aprendizaxe do neno.

A atención destas necesidades educativas no ámbito hospitalario:

a) É realizada nas unidades escolares de apoio por un mestre. As funcións destas unidades son compensar o posible atraso académico, ocupar o tempo libre, promover a independencia e confianza do neno no medio hospitalario, compartir as preocupacións e os problemas dos nenos animándoos para que teñan unha actitude positiva cara á enfermidade, mellora-la súa estabilidade psíquica ante situacións delicadas referidas á ansiedade e ó medo ante determinadas probas polas que teñen que pasar, á inquietude por coñecer se se van curar axiña, ó descoñecemento do tempo de ingreso e á preocupación, sobre todo, por estar sós e que os seus pais no estean con eles, e, finalmente, prestarlles un importante apoio emocional ós nenos e ós pais (Barrueco e outros, 1997).

b) Estará coordinada cos centros educativos de referencia e cos servizos de atención educativa domiciliaria, se o neno os precisase, xa que o obxectivo primordial é que se incorpore de novo ó centro escolar coas máximas garantías de éxito e poida desenvolver, na medida das súas

posibilidades, unha vida o máis normalizada posible.

c) Debe atender a familia a través da creación de unidades de orientación familiar que desenvolven programas específicos dirixidos ós pais de nenos hospitalizados, co fin de desempeñar as funcións de orientación e apoio, mellora-la adaptación de toda a familia ó problema presentado e contribuír tamén ó readaptamento social dos membros que compoñen o núcleo familiar, aceptando o reto que supón mellora-la calidade de vida das familias cun membro enfermo (Ortiz, 2001; Fernández, 2001). É importante atender a irmáns dos nenos enfermos, xa que poden sentir culpabilidade e vergonza, identificarse demasiado co irmán enfermo, presentar regresións no seu comportamento e manifestacións psicossomáticas, e desenvolver fobias e absentismo escolar.

d) Centrarase nunha visión global da superación da doenza que teña en conta a reeducación física, emocional e cognitiva, así como a utilización, ademais doutras técnicas, das creativas e de expresión. Así mesmo, a acción educativa adaptarase ás fases de hospitalización (ingreso, estancia e alta). No ingreso intentarase facer máis familiar un medio completamente distinto ó habitual do neno como é o hospital, e elimina-la incerteza e o medo ó pronóstico da enfermidade; durante a estancia prepararase o neno para todas as probas diagnósticas e intervencións terapéuticas necesarias, así mesmo trataranse os problemas emocionais e procurarase, na medida do posible,

continua-la actividade escolar; e, finalmente, na alta, haberá que prepara-lo neno para se enfrontar de novo ó seu contorno familiar, escolar e social, de tal maneira que poida levar unha vida o máis normalizada posible (Ortiz, 2001).

e) Necesitará de profesionais que sexan polivalentes, cunha gran versatilidade e flexibilidade, con experiencia previa na aula, cunha gran capacidade de adaptación e empatía, coñecedores das novas tecnoloxías aplicadas á educación e cun gran sentido do humor (Garanto, 2001, 12).

A pedagogía hospitalaria debe asumir as propostas da educación inclusiva, etapa final do proceso segui-

do pola Educación Especial —segregada, integrada e inclusiva. A educación inclusiva caracterízase pola educación de tódolos nenos nas aulas ordinarias; a unificación do sistema de educación xeral co de Educación Especial; un currículo común para tódolos alumnos que sexa capaz de adaptarse á diversidade que presentan; e unha organización escolar adhocrática, baseada na colaboración de tódolos seus membros, na resolución de problemas conxuntamente e na toma de decisións democráticas, no desenvolvemento de estratexias innovadoras, na provisión de apoios a todo o sistema educativo no seu conxunto, e na coordinación de tódolos servizos (sanitarios, educativos, sociais, etc.) (Grau, 1998).



Aula de oncoloxía do Hospital Infantil La Fe, Valencia. Precisaranse profesionais polivalentes coñecedores das novas tecnoloxías aplicadas á educación e cun gran sentido do humor.

A educación inclusiva é un avance, unha mellora e unha superación da integración escolar. De atende-las necesidades educativas especiais do neno pasouse a respecta-la diferenza, a excepcionalidade, como unha característica —non a máis significativa— da súa maneira de ser persoa, e a evitar tódolos prexuízos culturais, relixiosos e profesionais que impiden acceder ó coñecemento da realidade única, orixinal e insubstituíble de cada ser humano (Ortiz, 2001, 33).

Esta educación foi a inspiradora da Declaración de Salamanca de principios, política e práctica para as necesidades educativas especiais, en xuño de 1994, na que se pon de relevo que: “Las escuelas normales con una orientación inclusiva son el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo unha sociedade inclusiva y alcanzando la educación para todos, además de proporcionar una educación eficaz para la mayoría de los niños y mejorar la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo el sistema educativo” (UNESCO, 1994, 6). Por isto, adóptase un novo marco de acción en función do cal tódalas escolas ordinarias deben acomodar a tódolos nenos, sen ter en conta as súas condicións físicas, intelectuais, sociais, emocionais e lingüísticas, posto que a inclusión e a participación son esenciais para a dignidade humana e para o goce e exercicio dos dereitos humanos (Arnaiz, 1996; Ortiz, 1996, 2001).

A escola inclusiva é a opción máis eficaz para dar apoios naturais en calquera dos ambientes en que se encontre o neno enfermo. A educación inclusiva arbitra tódalas medidas necesarias para lle poder da-la benvida ó alumno hospitalizado e atendelo tamén no sistema ordinario e durante a convalecencia no domicilio familiar, o que esixe un grande esforzo de coordinación entre os axentes familiares, psicopedagóxicos, médicos e sociais (Ortiz, 2001, 32).

2. AS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS DOS NENOS ENFERMOS

Os nenos enfermos que, fundamentalmente, presentan necesidades educativas especiais son os que padecen doenzas crónicas e de longa duración (cáncer, diabete, fibrose quística, SIDA, insuficiencia renal crónica, epilepsia, espiña bífida, lesións traumáticas do cerebro, etc.). Os nenos afectados non adoitan estar confinados na cama ou nos hospitais, excepto nos períodos de crise, ameaza sempre presente incluso cun bo control e con anos de remisión. Os tratamentos médicos continuos e a enfermidade poden afectar ó rendemento escolar e á súa integración social.

O número de nenos que padecen doenzas crónicas aumentou considerablemente nas últimas décadas gracias ós avances nos tratamentos médicos. Estes nenos forman unha poboación heteroxénea e é difícil atribuírles características únicas, xa que presentan unha gran

diversidade de problemas que afectan de moi distintas formas ás súas necesidades educativas (Heward, 1998).

Algúns nenos terán grandes limitacións na súa actividade e funcionamento intelectual, outros non. Certas discapacidades serán permanentes, outras, transitorias. E nun período longo de tempo a gravidade da deficiencia pode aumentar, diminuír ou permanecer estacionaria (Heward, 1998).

As necesidades educativas especiais destes difiren das dos nenos con outros déficits. A doenza provócalles unha diminución da súa enerxía e concentración e inflúe negativamente no seu desenvolvemento cognitivo, afectivo e social. Así mesmo, as enfermidades crónicas difiren en intensidade. Unhas veces, as necesidades educativas poden ser atendidas na aula ordinaria con axuda educativa, no hospital, ou na casa; outras, necesitarán programas específicos de Educación Especial (Lynch, Lewis e Murphy, 1992).

O curso da enfermidade, os tratamentos e os efectos secundarios son moi variados e fan que os nenos estean suxeitos a altibaixos, estancamentos e retrocesos; polo tanto, as súas necesidades educativas son máis impredecibles cás doutras deficiencias. A resposta educativa a estas necesidades debe ser rápida e flexible, require dunha coordinación entre a Educación Especial e a ordinaria, e o recoñecemento de que os nenos con problemas de saúde son responsabilidade de toda a escola e de tódolos servizos. Os resultados dunha investigación que, con financiamento

da Generalitat Valenciana, estamos desenvolvendo en nenos enfermos de cancro están a demostrar a necesidade de planificar desde o principio a intervención como un abano aberto que permita o paso a outra fase distinta á programada inicialmente no caso de que se produza un empeoramento da doenza (Grau, 2001).

As necesidades educativas derivadas das enfermidades crónicas e de longa duración son fundamentalmente de tres tipos: *a)* as relacionadas coa asistencia sanitaria, co fin de favorecelo autocontrol do neno sobre a enfermidade e informa-los pais dos coidados que precisa; *b)* as relacionadas coa acomodación emocional do neno e da familia á enfermidade; e *c)* as adaptacións curriculares de acceso para evita-lo atraso ou fracaso escolar, así como as significativas para nenos con secuelas permanentes derivadas da súa doenza.

2.1. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS RELACIONADAS COA ASISTENCIA SANITARIA

As actuacións no campo da asistencia sanitaria teñen como obxectivo favorecelo control da enfermidade por parte do neno e o manexo de aparatos para que sexa máis independente, preparamo para as intervencións cirúrxicas, as probas diagnósticas, a administración de medicamentos e outros tratamentos, informa-los seus achegados sobre os coidados que precisa, e adapta-lo contorno ás súas necesidades.

Entre os programas para favorecelo *control das enfermidades* podemos sinala-la educación diabetolóxica. Este

programa ten como obxectivo proporcionarlle ó neno diabético a adquisición de coñecementos acerca da súa doenza, o desenvolvemento de habilidades necesarias para o seu autocoidado, a adquisición de comportamentos para conseguilo control da enfermidade e fomentar actitudes positivas. Estes programas pódense realizar nun contexto formal ou informal, poden ser puntuais ou continuados, extensivos ou intensivos, e utilizar diversas estratexias de aprendizaxe como lecturas, discusións, desempeño de roles, contratos conductuais, prácticas de habilidades, materiais impresos e audiovisuais (Polaino e Gil, 1994).

Entre os programas para a *utilización de aparatos* pódense destacar os relacionados coa alimentación mediante sonda, aspiración da traqueotomía e o manexo de catéteres.

A preparación do neno para as *intervencións cirúrxicas* implica (Buendía, 1991): *a*) darlle unha explicación sobre a razón da operación e os detalles desta adecuada á súa idade e co apoio de material pedagóxico; *b*) axuda-los nenos a expresa-los sentimentos e ideas sobre o hospital e a intervención cirúrxica, intentando corrixir-las percepcións erradas; *c*) evita-la confusión ó chegar ó hospital, procurándolle un ambiente cálido; *d*) elimina-lo medo ós médicos e ó instrumental favorecendo o xogo con xiringas inocuas e máscaras, usando monecos como pacientes, e simulando eles mesmos unha operación; *e*) explicarlles ós pais a necesidade do neno de



Bambino malato, de Medardo Rosso. O neno hospitalizado ten necesidade de tranquilidade e afecto.

tranquilidade e afecto, antes e despois da operación; *f*) que a nai poida acompañalo neno ó quirófano cando sexa posible; e *g*) tolera-las manifestacións de ansiedade no neno e a súa hostilidade durante o período postoperatorio, en lugar de tratar de suprimilas.

Entre os programas de *educación sanitaria para as persoas próximas* ó neno enfermo e de *adaptación do contorno ás súas necesidades*, destacámo-las recomendacións para o mestre no caso de ataques epilépticos tónico-clónicos xeneralizados e as accións para o manexo de pacientes afectados por trastornos neuromusculares.

2.2. PROGRAMAS PARA O CONTROL DOS TRASTORNOS PSICOLÓXICOS ASOCIADOS ÁS ENFERMIDADES

A adaptación á enfermidade vai depender da gravidade, dos efectos dos tratamentos, do nivel de información e da forma na que a recibe, do apoio psicolóxico, social e familiar, e das características persoais do paciente.

Os pacientes afectados de enfermidades crónicas sofren trastornos comportamentais asociados ó *stress*, ansiedade e depresión. Por isto hai que aplicar técnicas psicolóxicas para tratar cada un destes trastornos.

En pacientes diabéticos o *stress* pode provocar unha subida da glicosa e un ascenso da taxa de glicemia, xa que, debido a este, se produce un aumento da adrenalina, que interfere no metabolismo da glicosa e provoca unha diminución da sensibilidade das células á acción da insulina. O individuo diabético pode controla-lo *stress* identificando as situacións e estímulos problemáticos, modificando as formas de responder a eles, poñendo en marcha un proceso de reestructuración cognitiva (controlando os pensamentos irracionais, atribucións, inferencias erróneas...), aprendendo a expresar e manifesta-los seus sentimentos e emocións sen xerar culpabilidade, ideas obsesivas ou descenso da autoestima, e sen provocar nos outros irritabilidade, ansiedade, conflitos familiares e conductas de evitación, e, ademais, adestrándose en técnicas de relaxación (Polaino e Gil, 1990).

Ós pais e ó neno enfermo de cancro, as probas diagnósticas, a espera dos resultados, os tratamentos, o medo ás recaídas e os efectos físicos e psicolóxicos do tratamento prodúcenlles ansiedade. As probas que orixinan máis ansiedade son a aspiración de medula ósea e as puncións lumbares utilizadas na leucemia (Lioffi e Hatira, 1999). A hospitalización tamén é unha fonte importante: os efectos emocionais están provocados pola interrupción do modo de vida e separación dos pais, e polos pensamentos e reaccións do neno mentres esta dura. A hospitalización pode provocar ansiedade, medo a morrer, culpabilidade e sensación de castigo, carraxe e resentimento, conductas regresivas, diminución da autoestima e sentimentos de impotencia.

En concreto, a ansiedade pode estar asociada a efectos dos tratamentos (trastornos do sono, problemas de anorexia, falta de apetito, náuseas, vómitos, dor, alteracións do humor) e, ó mesmo tempo, pode influír nun rápido desenvolvemento do cancro. Para o seu tratamento recoméndase: *a)* ofrecerlle ó persoal sanitario unha preparación psicolóxica eficaz co fin de establecer unha relación positiva cos pacientes desde o momento de ingreso do neno no hospital; *b)* permitirlles ós pais permanecer no hospital mentres o neno estea nel; *c)* ofrecerlles información adecuada ós pais e ós nenos; *d)* favorecer que o neno exprese os seus sentimentos e preocupacións, e contesta-las súas preguntas; *e)* reducir, na medida do posible, os efectos dos tratamentos;

e f) utilizar técnicas psicolóxicas como adestramento en solución de problemas, grupos de apoio, terapia familiar, hipnose, técnicas de relaxación e técnicas de *biofeedback*.

Unha porcentaxe de nenos enfermos de cancro sofre problemas de depresión. Para o diagnóstico da depresión pódense utilizar os seguintes criterios: estar tristes e manifestalos na expresión, e mostrar estes síntomas tódolos días durante un mínimo de dúas semanas: cambios no apetito, non durmir ou durmir en exceso, mostrarse inactivo ou demasiado activo, perde-lo interese polas actividades normais, parecer que todo lle dá igual, estar cansado ou ter pouca enerxía, sentirse inútil, crítico de si mesmo ou culpable, non poder concentrarse e estar pensando na morte ou suicidio (DMS-IV, 1994; ver Pichot *et al.*, 1995).

En concreto, a depresión é unha resposta de longa duración e está asociada ó insomnio, irritabilidade, cambios nos hábitos alimentarios e problemas na escola e cos amigos. Os nenos con cancro con secuelas a longo prazo e os maiores adoitan presentar síntomas de depresión; os pequenos móstranse ansiosos. As técnicas que se utilizan para o seu tratamento son, en nenos pequenos, terapia de xogos; e nos maiores, terapia de grupo, terapia cognitiva, terapia racional emotiva, reestructuración cognitiva, adestramento en habilidades sociais, etc.

Estes trastornos prodúcense en moitos nenos con enfermidades

crónicas e de longa duración, ós que se dirixe a aplicación das técnicas que describimos anteriormente.

2.3. ADAPTACIÓNS CURRICULARES

Trátase de facer adaptacións curriculares de acceso para evita-lo fracaso escolar, e adaptacións significativas para nenos que presentan necesidades educativas especiais como consecuencia da enfermidade e os tratamentos.

O principal problema que teñen os nenos con enfermidades crónicas ou de longa duración é o absentismo escolar, polo que é imprescindible establecer servizos que favorezan a continuidade escolar (aulas hospitalarias, ensinanza domiciliar e adaptacións no centro escolar de referencia). Do mesmo xeito, haberá que establecer un plan de traballo individual que contemple a situación do neno e os posibles cambios, que deberán ser realizados conxuntamente por tódolos servizos educativos. Sen embargo, noutros nenos as secuelas da doenza e do tratamento poden provocar importantes dificultades de aprendizaxe. É o caso dos nenos con tumores cerebrais, con dano cerebral sobrevido, ou doutras enfermidades de orixe neurolóxica. As necesidades educativas especiais destes nenos poden ser permanentes e, nalgúns casos, graves e derivados dos déficits sensoriais, motores, intelectuais e afectivos producidos pola enfermidade e o seu tratamento. Para dar resposta educativa a estas necesidades é imprescindible realizar unha rehabilitación neuropsicolóxica e neurocognitiva, e ademais facer

adaptacións curriculares en función dos seus déficits, sensoriais, motrices, cognitivos, de linguaxe e comportamentais.

Para satisfacer estas necesidades (sanitarias, emocionais e curriculares) necesítase a colaboración de equipos multidisciplinares que, coordinadamente, as atendan no hospital, no fogar e no centro docente, co obxecto de conseguir a plena adaptación do neno e da familia ás esixencias da enfermidade, un desenvolvemento social, académico e emocional o máis normalizado posible, e a integración na escola.

A satisfacción das necesidades educativas especiais do neno con doenzas crónicas suscita as seguintes cuestións (Robinson, 1987): ¿como pode o sistema educativo atender adecuadamente estas necesidades?, ¿que procedementos hai que establecer para satisfacer unhas necesidades educativas inestables, que cambian semana a semana?, ¿como proporcionarlles ós docentes unha información adecuada sobre estas enfermidades? e ¿que queeren os pais para os seus fillos e como poden apoialos as escolas?

3. A ORGANIZACIÓN DOS SERVICIOS EDUCATIVOS PARA NENOS CON ENFERMIDADES CRÓNICAS E DE LONGA DURACIÓN

3.1. PRINCIPIOS ORGANIZATIVOS DOS SERVICIOS

A atención educativa no hospital debe ser un elo dentro dun sistema que lle permita ó neno enfermo recibir

unha atención educativa adaptada ás súas necesidades para que poida desenvolver unha vida adulta activa, a pesar da enfermidade, das súas secuelas e dos tratamentos recibidos. A atención educativa ha de ser parte integral dos programas de tratamento médico e constituír un labor compartido dos pais, profesores e persoal sanitario, xa que a continuidade escolar do neno —escola, familia e hospital— transmite unha mensaxe de esperanza no futuro; e así mesmo, unha atención integral permítelle ó neno desenvolver as súas habilidades sociais e cognitivas. É imprescindible contar cun programa hospital/escola ben definido e organizado, que inclúa as aulas hospitalarias, a atención educativa domiciliaria e os programas de preparación para a volta ó colexio, todo isto no marco dunha escola inclusiva (Grau, 2000).

A organización dos servicios de atención integral dos nenos con enfermidades crónicas debe responder ós principios defendidos pola escola inclusiva: innovadora, orientada ó consumidor, cooperativa e integradora de tódolos servicios comunitarios que atenden a estes nenos en tódalas súas facetas (hospital, atención domiciliaria, escola e familia).

3.2. MARCO LEXISLATIVO

3.2.1. Unidades escolares de apoio nos centros hospitalarios

Aínda que a Lei 13/1982, do 7 de abril, de Integración Social do Minusválido establece a existencia de aulas hospitalarias en tódolos hospitais



A aula de oncoloxía do Hospital Infantil La Fe, Valencia. Para satisfacer as necesidades emocionais, curriculares e sanitarias necesítase a colaboración de equipos multidisciplinares.

públicos e privados con subvención de fondos públicos, haberá que esperar ó Real Decreto 334/1985, do 6 de marzo, de Ordenación da Educación Especial, para que se dote os hospitais de profesores e se creen as aulas hospitalarias. Subscríbense convenios, nas comunidades autónomas, entre a administración educativa e a sanitaria, de maneira que o profesorado destas aulas será da administración educativa, mentres que a sanitaria proporcionará os espazos físicos e o financiamento para a dotación.

A Lei Orgánica Xeral do Sistema Educativo (LOXSE, 1990) fai referencia

ás escolas nos hospitais. En 1991 elaborábase o documento que leva por título "Aulas Hospitalarias", e créase o Programa de Educación Compensatoria para as Aulas Hospitalarias.

Os reais decretos que desenvolven a LOXSE en materia de alumnos con n.e.e. (696/1995, do 28 de abril, ordenación da educación dos alumnos con necesidades educativas especiais, e 299/1996, do 28 de febreiro, ordenación das accións dirixidas á compensación das desigualdades en educación) establecen a creación de unidades escolares de apoio nos centros hospitalarios sostidos con fondos públicos.

O convenio subscrito o 18 de maio de 1998 entre os Ministerios de Educación e Cultura e Sanidade e Consumo, e o INSALUD, para a atención educativa dos nenos hospitalizados, aproba a creación da aula hospitalaria no Servicio de Pediatría, coa inclusión da máis alta tecnoloxía.

As comunidades autónomas aprobaron disposicións, con carácter xenérico, que establecen as aulas hospitalarias ou unidades escolares de apoio nos centros hospitalarios: Andalucía (Lei 9/99, do 18-11), Canarias (Decreto 286/95, do 22-9), Cataluña (Decreto 299/97, do 20-11), Galicia (Decreto 320/96, do 16-7), e Comunidade Valenciana (Decreto 39/98, do 31-3).

Sen embargo, soamente a Comunidade de Madrid e o País Vasco elaboraron unha normativa específica sobre o funcionamento das ditas aulas.

A Orde do 15 de outubro de 1999, funcionamento das actuacións de compensación educativa (Comunidade de Madrid) regula obxectivos, alumnos, modelos organizativos, criterios metodolóxicos, plan de actuación, programación xeral anual e memoria anual da Unidades Escolares de Apoio nas institucións hospitalarias; e establece:

a) Organización dos servicios. Os servicios son de dous tipos: unidades de apoio en institucións hospitalarias e apoio educativo domiciliario a cargo de entidades sen ánimo de lucro. Todos eles coordinados co centro educativo de referencia.

b) Metodoloxía. Globalización das actividades curriculares programadas, atención educativa personalizada, e flexibilidade na programación de actividades.

c) Documentos. Programación xeral anual e horario do profesorado.

O Decreto 118/98, do 23 de xuño (País Vasco) establece a ordenación da resposta educativa ó alumnado con n.e.e. no marco dunha escola comprensiva e integradora, e a Orde do 30 de xullo de 1998, criterios de escolarización do alumnado con necesidades educativas especiais e dotación de recursos para a súa correcta atención nas distintas etapas do sistema educativo, regula obxectivos, profesorado, proxecto educativo e curricular, plan de traballo individual, e procedemento para a atención escolar domiciliaria dos centros de atención hospitalaria e domiciliaria; e establece:

a) Organización dos servicios. Creación de centros de atención hospitalaria e domiciliaria, que se coordinarán co centro educativo de referencia e o equipo multiprofesional. O profesorado é itinerante e actúa indistintamente no hospital ou no domicilio familiar.

b) Documentos. Proxecto Educativo e Curricular de Centro e Plan de Traballo Individual.

3.2.2. A ASISTENCIA EDUCATIVA DOMICILIARIA

A asistencia educativa domiciliaria é, no noso país, de ordenación xurídica recente (1996), a súa organización

é variada e está irregular e escasamente implantada.

O Real Decreto 299/1996, do 28 de febreiro, prevé a formalización de convenios con entidades públicas e asociacións sen ánimo de lucro para o desenvolvemento de programas de atención educativa domiciliaria, que, con carácter maioritario, realizan as ONG, as cales reciben subvencións anuais por este concepto.

No País Vasco, pola contra, o servizo de atención educativa domiciliaria lévase a cabo con profesores itinerantes dos centros de atención hospitalaria e domiciliaria, e realizan a súa actividade indistintamente no hospital ou no domicilio (Orde do 30 de xullo de 1998).

En Cataluña, o centro educativo onde está matriculado o alumno xestiona as axudas ós pais para a dotación de profesores que realicen a asistencia educativa domiciliaria (Orde do 22 de febreiro de 2000, convocatoria de concurso público para outorgar axudas ós alumnos cunha enfermidade prolongada que cursen niveis obrigatorios en centros docentes sostidos con fondos públicos).

BIBLIOGRAFÍA

Arnaiz Sánchez, P. (1996): "Las escuelas son para todos", *Siglo Cero*, 27 (2), 164, 25-33.

Barrueco, A., e outros (1997): "La acción educativa en la asistencia

al niño hospitalizado", *Revista de Educación Especial*, 23, 39-45.

Buendía, J. (1991): *Psicología clínica y salud: desarrollos actuales*, Murcia, Secretariado de Publicaciones de la Universidad.

Deasy-Spinetta P., e E. Irving (1993): *Educating the child with cancer*, Bethesda, The Candlelighters Cancer Foundation.

Fernández Hawrylak, M. (2001): "La intervención en padres de niños hospitalizados", en C. Grau e M^a del C. Ortiz, *La Pedagogía Hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*, Archidona, Aljibe, 99-126.

Garanto Alós, J. (1995): "De la Medicina a las Ciencias de la Educación: La Pedagogía Hospitalaria", en *Actas de las V Jornadas de Pedagogía hospitalaria*, Oviedo, EOJ, 216-226.

_____(2001): "Prólogo", en C. Grau e M^a del C. Ortiz *La Pedagogía Hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*, Archidona, Aljibe, 11-13.

Geist, H. (1976): *Cómo atender al niño antes y después de la hospitalización. Guía psicoprofiláctica para padres, médicos y enfermeras*, Bos Aires, Paidós.

González Simancas, J. L., e A. Polaino Lorente (1990): *Pedagogía Hospitalaria. Actividades educativas en ambientes clínicos*, Madrid, Narcea.

- Grau Rubio, C. (1993): *La integración escolar del niño con neoplasias*, Barcelona, CEAC.
- _____(1998): *Educación especial (de la integración escolar a la escuela inclusiva)*, Valencia, Promolibro.
- _____(2001): "La organización de los servicios educativos para niños con enfermedades crónicas y de larga duración", en C. Grau e M^a del C. Ortiz, *La Pedagogía Hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*, Archidona, Aljibe, 129-163.
- Grau Rubio, C., e A. Cañete Nieto (2000): *Las necesidades educativas de los niños con tumores intracraneales*, Valencia, ASPANION.
- Grau Rubio, C., e M^a del C. Ortiz González (2001): *La Pedagogía Hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*, Archidona, Aljibe.
- Heward, W. L. (1998): *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*, Madrid, Prentice Hall.
- Kiepenheuer, K. (1992): *Lo que nos dicen los niños con sus enfermedades*, Barcelona, Urano.
- Lioffi, C., e P. Hatira (1999): "Clinical Hypnosis versus Cognitive Behavioural Training for Pain Management with Paediatric Cancer Patients undergoing Bone Marrow Aspirations", *The International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 2, 104-116.
- Lynch, E. W., R. B. Lewis e D. S. Murphy (1992): "Educational service for children with chronic illness: perspectives of educators and families", *Exceptional Children*, 59, 3, 210-220.
- Mc Pherson, M., e outros (1998): "Una nueva definición de los niños con necesidades asistenciales especiales", *Pediatrics*, edición española, 1, 46, 2-6.
- Ortigosa Quiles, J. M., e F. J. Méndez Carrillo (2000): *Hospitalización infantil. Repercusiones psicológicas*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Ortiz González, M^a del C. (1994): "Pedagogía Hospitalaria", *Siglo Cero*, 25 (5), 155, 41-45.
- _____(1996): "De las necesidades educativas especiales a la inclusión", *Siglo Cero*, 27 (2), 164, 13.
- _____(2000): "Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana", *Siglo Cero*, 31 (1), 187, 5-11.
- _____(2001): "Perspectivas de la Pedagogía Hospitalaria", en C. Grau e M^a del C. Ortiz, *La Pedagogía Hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*, Archidona, Aljibe, 19-53.
- Palomo Blanco, P. (1995): *El niño hospitalizado. Características, evaluación y tratamiento*, Madrid, Pirámide.
- Pichot, P., J. J. López-Ibor e M. Valdés Miyar (1995): *DSM-IV. Breviario*.

182 Claudia Grau Rubio

Criterios diagnóstico, Barcelona, Masson.

Polaino Lorente, A., e J. Gil Roales Nieto (1990): *La diabetes*, Barcelona, Martínez Roca.

— (1994): *Psicología y diabetes infantojuvenil*, Madrid, Siglo XXI.

Robinson, C. A. (1987): "Roadblocks to family centered care when a chronically ill child is hospitalised", *Maternal-Child Nursing Journal*, 16, 181-193.

Stainback, S., e W. Stainback (1999): *Aulas inclusivas*, Madrid, Narcea.

UNESCO (1994): "Necesidades educativas especiales. Declaración de Salamanca", *Siglo Cero*, 25 (6), 5-15.

Valdés, C. A., e J. A. Flórez (1995): *El niño ante el hospital. Programas para reducir la ansiedad hospitalaria*, Universidad de Oviedo.

Warnock, H. M. (1978): *Special educational needs. Report of Committee of Inquiry into the Education of handicapped children and young people*, London.



SUPERDOTADOS: A SÚA EDUCACIÓN EN PERSPECTIVA ACTUAL

Ana M^a Porto Castro*
Universidade de Santiago
de Compostela

1. CONSIDERACIÓN PREVIAS

Son varias as razóns que nos fan pensar que hoxe estamos nun bo momento para impulsar unha adecuada atención do alumno superdotado nos centros de ensinanza. Percibimos, por un lado, unha maior preocupación, interese e sensibilización cara ó tema nos distintos sectores da comunidade escolar e na sociedade en xeral. Por outro lado, cremos que a lexislación actual abriu portas que permiten unha vía de asunción da problemática destes alumnos na escola. En efecto, nas súas coordenadas fundamentais, a Lei de Ordenación Xeral do Sistema Educativo de 1990 favorece a posibilidade de mellora-lo coidado pedagóxico do alumno superdotado cando alude á necesidade de recoñecer e cubrir adecuadamente as demandas de tódolos estudantes tan efectivamente como sexa posible (capítulo quinto “da educación especial”) e cando se refire ó desenvolvemento das capacidades creativas e do espírito crítico (artigo

2.1.3). Establece, así mesmo, como un dos seus principios fundamentais a individualización da ensinanza, o que supón o recoñecemento das diferencias individuais do alumnado e a planificación da resposta educativa segundo as súas características; así, o artigo 3, apartado 5, sinala que as ensinanzas se han de adecuar ás características dos alumnos con necesidades educativas especiais mentres que o artigo 37 determina que os centros deberán contar coa debida organización escolar e realizarán as oportunas adaptacións curriculares desde un continuo curricular único para todos, seguindo un criterio de axuste progresivo naqueles casos que sexa necesario.

A LOXSE crea, pois, o marco lexislativo de referencia que vai apoiar a posterior lexislación que sobre a superdotación se foi desenvolvendo ata o momento actual. De modo máis explícito, e polo que se refire á Comunidade Autónoma galega, cabe citar unha serie de documentos que, inspirados nos presupostos desta lei, conforman as

* Profesora Titular de Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación.

disposicións que regulan a atención ó alumno superdotado en Galicia:

- Orde do 6 de outubro de 1995 (DOG do 7 de novembro) que regula as adaptacións do currículo nas ensinanzas de réxime xeral. Nos seus artigos 5, 6 e 13 establece que as adaptacións curriculares estarán dirixidas tamén a aqueles alumnos que presentan necesidades educativas especiais debidas a condicións persoais de sobredotación, tanto na ensinanza obrigatoria como no Bacharelato.
- Decreto 320/1996 do 26 de xullo (DOG do 6 de agosto) sobre a ordenación da educación dos alumnos con necesidades educativas especiais, no que se recoñece ós alumnos superdotados como posibles alumnos con necesidades educativas especiais e se determinan as condicións para a súa escolarización.
- Orde de 28 do outubro de 1996 (DOG do 28 de novembro) que regula as condicións e o procedemento para flexibiliza-la duración do período de escolarización obrigatoria dos alumnos con necesidades educativas especiais asociadas ás condicións persoais de sobredotación. Na comunidade galega esta orde pode contemplarse como a primeira disposición específica para superdotados na que se establece o procedemento para flexibiliza-lo período de escolarización, as normas sobre a avaliación psicopedagóxica destes alumnos, as

características que debe posuír un alumno para ser considerado como superdotado e, así mesmo, as medidas curriculares que se lles aplicarán e o sistema de rexistro.

- Decreto 120/1998 do 23 de abril (DOG do 27 de abril) que regula a orientación na Comunidade Autónoma galega, polo que se crean os Equipos de Orientación Específicos (EOE) de ámbito provincial que teñen entre as súas especialidades a sobredotación intelectual, o que permite contar, por primeira vez, cun servizo educativo integrado por profesionais dedicados especificamente ó campo da sobredotación.
- Orde do 24 de xullo de 1998 (DOG do 31 de xullo) que establece a organización e o funcionamento da orientación en Galicia e as condicións e funcións propias de cada unha das especialidades incluídas nos equipos específicos.

Este é o marco de referencia no que actualmente nos movemos para afrontar a atención e educación do alumno superdotado e do que partimos para elabora-lo presente artigo que ten como propósito achegarnos a algunhas das cuestións claves na educación do superdotado hoxe: a concepción destes alumnos e o proceso que se seguirá para o seu recoñecemento e identificación a partir das teorías máis relevantes do panorama actual; os mitos e estereotipos que máis comunmente se asocian co superdotado e, finalmente, a resposta educativa ás

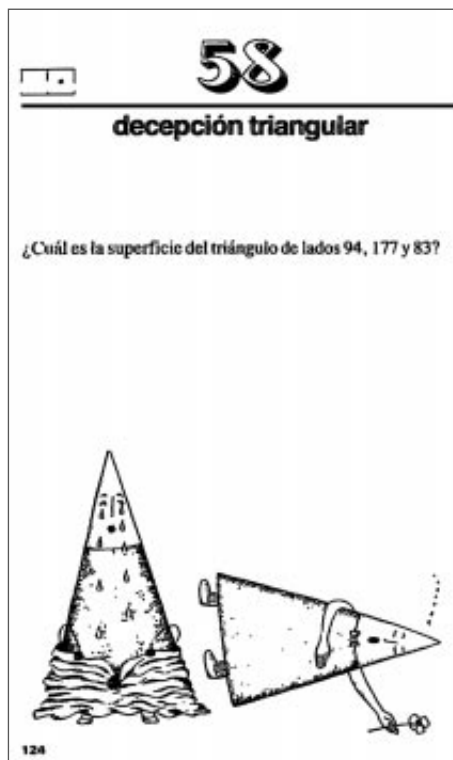
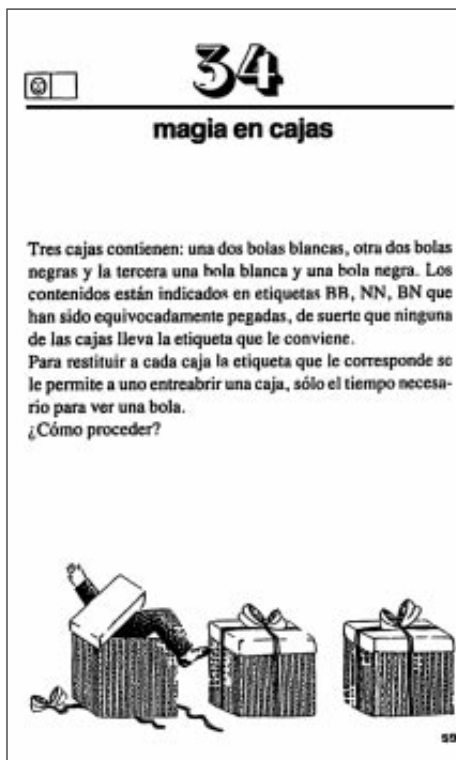
necesidades que das súas excepcionais características se derivan.

2. ALGUNHAS NOTAS ACERCA DA DEFINICIÓN E IDENTIFICACIÓN DO SUPERDOTADO

Non resulta fácil defini-lo termo superdotado, nin tampouco unificar criterios para a súa identificación. Sen embargo, cando realizamos un breve percorrido histórico, ó longo do pasado século XX, comprobamos como se

desenvolveron diversas concepcións e definicións do termo e como se utilizaron diferentes criterios para o seu recoñecemento e identificación, en paralelo ós distintos modelos de intelixencia e de funcionamento cognitivo.

Sen dúbida ningunha, a contribución realizada por Terman en 1925, que igualaba a superdotación á obtención dunha puntuación de cociente intelectual de 140 ou máis no Tests Stanford-Binet, foi, durante moito tempo, a



Dúas páxinas de *Nuevos juegos de ingenio y entretenimiento matemático*, de Jean-Pierre Alem, Barcelona, Gedisa, 1984. Os xogos de enxeño ou de cálculo sinxelo están presentes en moitos test de intelixencia.

máis aceptada e utilizada para referirse ó superdotado.

Como consecuencia disto, un dos procedementos máis utilizados para a súa identificación foi a administración dunha medida estandarizada de intelixencia, un test de cociente intelectual. De feito, desde o famoso estudo lonxitudinal realizado por Terman nos anos trinta con nenos californianos de elevada intelixencia, os termos superdotado e elevado cociente intelectual fixéronse sinónimos.

A partir da década dos cincuenta esta visión unidimensional amplíase, inclúense novos constructos, entre eles a creatividade ou a motivación, enuméranse de xeito específico os campos ou dominios nos que se pode observar unha superior capacidade, e considérase explicitamente a importancia do contexto social e cultural no que o talento ou a dotación se desenvolven (Robinson e Clinkenbeard, 1998).

Un dos máis claros expoñentes desta nova tendencia é a definición proposta en 1972 polo comisario de educación estadounidense Sidney Marland Jr., na que se chama a atención sobre unha ampla variedade de capacidades: a creatividade, a capacidade de liderado, a aptitude para as artes de realización e visuais e a capacidade psicomotora. Esta definición supón un cambio de perspectiva importante na concepción do superdotado, ó facer fincapé no logro demostrado ou potencial. Representa, así mesmo, un maior realismo ó recoñece-la posible diversi-

dade e multiplicidade da súa condición de excepcional. De cara á identificación, as implicacións son obvias ó suxerir que as características xerais distintivas do superdotado poden estar presentes, e deben ser recoñecidas e desenvolvidas, nun número máis amplo da poboación escolar cá porcentaxe restrinxida de estudantes identificados tradicionalmente a partir da puntuación nun test de intelixencia.

As propostas máis recentes conciben a superdotación desde unha perspectiva moito máis ampla e multifacética. Así, por exemplo, cabe sinalar, entre outras, a Teoría de Gardner (1983) das intelixencias múltiples que considera a capacidade como unha competencia demostrable nalgún ámbito, a cal se manifesta na interacción do individuo co contorno; o modelo de intelixencia de Sternberg (1985), que representa unha aproximación, desde a teoría da información e a psicoloxía cognitiva, ó modelo de Tannebaum (1986) que destaca a importancia da intelixencia e de factores non intelectuais como a motivación e o autoconceito, o ambiente familiar e escolar e o factor sorte.

Nesta liña, podemos indicar que a definición máis aceptada e coñecida hoxe no noso contexto é a proposta por Renzulli (1978, 1984), quen concibe a superdotación como a combinación de tres características: unha capacidade intelectual superior á media, unha excelente motivación persoal ou compromiso coa tarefa e unha elevada

creatividade. De acordo con este autor, ningún destes trazos, por si só, é sinónimo de superdotación e soamente a interacción dos tres elementos determina o seu maior ou menor grao.

Ó compás dos cambios na concepción do superdotado, os procedementos seguidos para o seu recoñecemento tamén sufriron modificacións considerables desde o estudo de Terman. En efecto, a recoñecida multidimensionalidade promove hoxe o deseño e emprego de modos de identificación máis complexos, ó tempo que se fan esforzos por recoñecer os talentos potenciais en poboacións infra-representadas (minorías, mulleres, superdotados de baixo rendemento). En consecuencia, a tendencia actual é apoiar o uso de criterios múltiples pois, como sinala Jiménez Fernández (2000a), se o talento é múltiple, múltiples deben ser os criterios empregados para a súa identificación.

En consonancia co exposto, e dado que os instrumentos son diversos, presentamos a continuación unha lista que recolle algúns dos máis utilizados na identificación do superdotado:

a) Tests psicométricos.

Inclúense aquí, entre outros:

—Tests de intelixencia (individuais e de grupo, verbais e non verbais): Escala de Intelixencia Stanford-Binet, Escala de Intelixencia para nenos Wechsler (WISC-R), Escala de Intelixencia de Preescolar e Primaria

Wechsler (WPPSI) ou Test de Matrices Progresivas de Raven.

—Tests de aptitudes: Test de Aptitude Diferencial (DAT), Test de Aptitude Escolar SAT, Test de Talento Musical de Seashore, Test de Aptitude Artística de Meyer e Test de Arte Visual de Lewerenz.

—Tests de creatividade: Test de Pensamento Creativo de Torrance, Test de Potencial Creativo de Hoepfner e Hemenway, Test de Potencial Creativo con sons e palabras de Torrance, Khatena e Cunningham.

b) Escalas e listas que avalían características, actitudes, personalidade e outras peculiaridades individuais.

Entre as escalas que se desenvolveron por medio de métodos estandarizados destaca a Escala de Renzulli para valorar as Características Conducuais dos Estudiantes Superiores, na que se estudian características de aprendizaxe, motivación, creatividade, liderado, arte, música, drama, precisión e expresividade na comunicación e características de planificación.

c) Nomeamentos ou datos de pais, profesores, compañeiros e do propio suxeito.

Os pais son, sen dúbida, unha boa fonte de información sobre as potencialidades dos nenos e a motivación intrínseca que despregan ante tarefas realizadas fóra do ámbito escolar.

Pola súa parte, os profesores son excelentes informadores das conductas creativas dos escolares.

A nomeamento dos compañeiros é tamén de especial valor para dar conta dos líderes potenciais e para xulga-la excepcionalidade, imaxinación e orixinalidade de ideas dos escolares.

Finalmente, o propio suxeito, coa súa "autonominación" pode completar-lo cadro de datos sobre as súas propias características excepcionais.

d) Datos sobre o progreso escolar dos estudantes.

Información sobre as cualificacións, traballos e realizacións escolares e os progresos realizados polo alumno na escola.

3. MITOS E REALIDADES SOBRE O SUPERDOTADO

Defini-lo superdotado en termos de capacidade intelectual superior levou, por unha parte, a identificar como tales a aqueles suxeitos que obtiñan puntuacións elevadas nun test de intelixencia e, por outra, a xustifica-la existencia dunhas características comúns a todos eles. Ademais, este feito foi base suficiente para crear unha imaxe estereotipada do superdotado como brillante, enxeñoso, creativo e capaz de alcanza-los máis e mellores éxitos en calquera faceta da súa vida.

Non obstante, desde a investigación e os coñecementos actuais, non é

posible falar dun perfil único do superdotado porque non constitúen un grupo homoxéneo. Neste sentido, o clásico tópico de que son enfermizos, solitarios ou inadaptados, carece de toda consistencia. Tampouco posúe unha base sólida a esaxerada confianza nas súas posibilidades (vale para todo), nin as falsas expectativas que pais e profesores proxectan sobre eles (son capaces de saír adiante por si sós, sen unha especial axuda).

Certamente, son moitos os superdotados que, respondendo ó estereotipo de neno "dotado" (Wallace, 1988), obteñen boas notas na escola, prestan atención, son dóciles e superan os seus compañeiros practicamente en todo (Coriat, 1990). Sen embargo, son tamén numerosos os que teñen auténticos problemas de adaptación ou que ocultan as súas capacidades e pasan totalmente desapercibidos.

Aínda que non podemos falar dun cadro común de características, desde o punto de vista pedagóxico os estudos realizados suxiren que é habitual nestes suxeitos unha linguaxe precoz, unha lectura temperá, unha elevada capacidade de abstracción e un permanente cuestionamento do porqué e o cómo das cousas. A consideración de tales trazos cremos que ha de servir, fundamentalmente, para orientar-la intervención educativa destes alumnos e non para asignar unha simple etiqueta diferenciadora.

A partir das propostas de Karnes (1987) sintetizamos a continuación, no



O neno Albert Einstein. Son numerosas as persoas que na súa idade temperá ocultan as súas capacidades e pasan totalmente desapercibidas.

cadro núm. 1, as principais características atribuíbles a estes suxeitos.

Cadro 1: Características do superdotado

- Comprenden e recordan con facilidade o que aprenden.
- Lembran facilmente os detalles.
- Posúen un vocabulario amplo, avanzado e rico.
- Comprenden con rapidez as relacións e ideas abstractas.
- Gozan resolvendo problemas.
- Gran capacidade de concentración.
- Gústalles traballar de forma independente.
- Son grandes lectores.
- Rexeitan a repetición e a rutina.
- Deléitanse cos retos e desafíos.
- Teñen unhas elevadas expectativas cara a si mesmos e os demais.
- Gran capacidade de liderado.
- Posúen un elevado sentido da xustiza.

4. A RESPONSA EDUCATIVA: MODELOS DE PROGRAMAS E CURRÍCULO PARA O SUPERDOTADO

Unha das cuestións aínda non resoltas refírese á resposta educativa dada ó superdotado. Ó respecto debemos sinalar que as máis recentes discusións sobre este particular se centran, sobre todo, na natureza do contido e as estratexias que estes alumnos deberían dominar; obviamente tamén o marco no que se han de implanta-los programas destinados a eles é de grande importancia. Seguidamente discutiremo-las cuestións fundamentais relacionadas cos principais tipos de

programas desenvolvidos para atender-lo superdotado e, a continuación, as referidas á diferenciación e axuste curricular.

4.1. MODELOS DE PROGRAMAS

En sentido xenérico, os modelos de programas deseñados para o superdotado poden diferenciarse polo menos atendendo a tres criterios: en tempo ou espacio, isto é, comezando a escolaridade a unha idade máis temperá ou recibindo unha instrucción nun tempo máis reducido; en amplitude ou profundidade, proporcionando experiencias máis avanzadas e profundas e, por último, tendo unha natureza diferente con respecto ás experiencias escolares regulares. Vexamos algunhas notas sobre os programas de aceleración, enriquecemento e agrupamento especial.

a) Programas de aceleración.

Os programas de aceleración supoñen modificacións, axustes ou medidas que permiten un progreso máis rápido e completar un programa en menos tempo ou a unha idade máis temperá. Feldhusen delimitou de xeito claro a aceleración ó referila como: "Aqueles actividades que implican o neno nunha instrucción que vai máis alá da normal ou regular, un avance relativamente importante do ritmo e nivel de instrucción" (1980, 194).

Aínda que o termo aceleración se asocia frecuentemente co salto de grao, pódense adoptar moitas outras variantes, entre elas, a escolarización temperá

que supón, como o seu propio nome indica, comezar na escola antes da idade considerada normal. Outras formas de aceleración posibilitan que o alumno complete os estudos en menos tempo do usual, avanzando ó longo da escolaridade de forma máis rápida, ou ben que se acelere nunha materia, neste caso permítese que o alumno amplíe os seus coñecementos traballando aspectos máis avanzados nunha ou máis disciplinas do currículo.

No cadro núm. 2, adaptado de Southern, Jones e Stanley (1993) presentamos unha síntese das modificacións que baixo a denominación de aceleración se desenvolveron para atende-lo alumno superdotado.

Cadro 2: Tipos de aceleración e trazos que os diferencian

- Inicio temperán da escolaridade. O alumno comeza na escola a unha idade máis temperá.
- Salto de grao. O alumno móvese máis rapidamente pola escolaridade.
- Progreso continuo. O alumno dispón de material adicional, axeitado ó seu nivel de logro e madurez.
- Instrución a ritmo propio. Preséntanse materiais que lle permiten ó alumno proceder ó seu propio ritmo.
- Aceleración nunha materia. O alumno permanece parte do día con compañeiros de nivel máis avanzado, nunha ou máis materias.
- Currículo compactado. Proporciópanse ó alumno menos actividades introductorias e o tempo restante pode utilizalo para avanzar máis rápido a través do currículo.
- Mentores. O alumno traballa cun mentor, que lle proporciona adestramento avanzado e experiencias nunha área determinada.

- Programas extracurriculares. Entre eles figuran os cursos de verán que proporcionan unha instrución avanzada.
- Temperá graduación. O alumno obtén a graduación en menos tempo do esixido normalmente.
- Cursos por correspondencia.

En liñas xerais, podemos dicir que a aceleración foi unha das prácticas máis utilizadas. O exemplo máis significativo dun programa de aceleración é o Study of Mathematically Precocious Youth (SMPY), iniciado en 1971 na Universidade Johns Hopkins de Baltimore por J. Stanley.

Mentres que as vantaxes da aceleración parecen concentrarse, sobre todo, na motivación e a confianza do estudante, a frustración que pode chegar a experimentalo alumno acelerado, debido a que o seu nivel de desenvolvemento psicomotor e a súa madurez física non son iguais ós dos seus compañeiros maiores, constitúe unha das súas principais limitacións.

b) Programas de enriquecemento.

Se a aceleración se entende como un avance máis rápido có normal ó longo do currículo, o enriquecemento foi contemplado, xeralmente, como un proceso que amplía a instrución máis alá dos límites do currículo (Southern, Jones e Stanley, 1993).

Os programas de enriquecemento fan alusión, por un lado, á selección e organización dunhas experiencias de aprendizaxe apropiadas á natureza e características do alumno superdotado;

e, por outro, o termo enriquecemento designa aqueles programas que ofrecen modificacións ou axustes curriculares e instructivos nun ambiente de carácter heteroxéneo, é dicir, na aula regular.

As clases desenvolvidas os sábados, as realizadas ó finaliza-la escola, ou os grupos de intereses especiais pódense utilizar como formas de implantación dun programa de enriquecemento. O elemento clave destas modalidades non é outro cá organización dun plan sistemático para ampliar-la aprendizaxe do estudante.

Son moitos os programas que adoptaron o enriquecemento como opción para o superdotado, entre eles destaca *The Enrichment Triad/Revolving Door Model* (Renzulli, 1978).

Os argumentos a favor desta modalidade de programas baséanse, fundamentalmente, na factibilidade organizativa para a súa posta en práctica e na defensa dos valores democráticos e da igualdade de oportunidades. As consideracións que se esgrimen na súa contra apóianse, principalmente, na dificultade que entraña atender na aula regular todo o amplo rango de diferenzas, niveis e capacidades.

c) Agrupamento especial.

Os programas que requiren un agrupamento especial implican a separación do superdotado en clases ou escolas especiais. O criterio máis común para a selección dos seus integrantes é a contía ou cociente

intelectual, xunto a un excepcional rendemento académico. Nalgúns casos, a formación dos grupos é determinada por variables coma a idade, as actitudes, os intereses ou o grao de motivación do alumno.

As modalidades que pode adoptalo agrupamento especial son múltiples. Así, os grupos poden ser creados e funcionar durante unhas poucas horas ó día ou durante toda a xornada escolar. Pódense organizar coa intención de reduci-las diferenzas individuais entre os alumnos, ou ben, para facilitar experiencias máis intensas, amplas ou aceleradas.

Podemos dicir que, hoxe por hoxe, a creación de escolas especiais non parece se-la mellor alternativa para a instrución do superdotado. Algunhas cuestións que resultan problemáticas ó respecto refrense ós criterios que servirán de base para levar a cabo a selección dos seus integrantes, a creación dunha forma elitista e pouco democrática de ensinanza, ou os esforzos e axustes organizativos que requiren.

4.2. O AXUSTE CURRICULAR

A finalidade dun programa destinado ó alumno superdotado non é outra que proporcionar unha atención académica e persoal acorde coas súas características e necesidades. É preciso ter en conta, ó respecto, que a resposta educativa non pode ser única. Neste sentido, será necesario tomar como punto de partida o principio de indivi-

dualización e promover, a partir del, as modificacións curriculares e organizativas necesarias, que se han de incluír no Proxecto Educativo e no Proxecto Curricular do centro.

Agora ben, ¿que significa isto a nivel práctico? A diferenciación curricular entendemos que ha de referirse ó proceso de ensinanza-aprendizaxe como un todo, isto é, ha de atender a unha diferenciación do contido, dos procesos e os produtos e do ambiente de aprendizaxe. En similar sentido se expresa Jiménez Fernández (2000a, 242) cando nos di que: "Actualmente existe un amplo acordo entre los especialistas en que el centro y el aula deben organizarse de acuerdo con los principios de individualización y en que debe diferenciarse el currículo en el contenido, proceso de enseñanza y productos a exigir".

Comentaremos, seguidamente, cada un dos aspectos que, ó noso entender, son susceptibles dunha diferenciación curricular:

a) Diferenciación do contido.

Trátase, en xeral, de introducir ou desenvolver contidos que complementen e amplíen os previstos para a maior parte do alumnado e introducir novos temas que dean resposta ós intereses particulares do estudante superdotado. Con isto preténdese que, xunto á adquisición dos contidos curriculares de maior profundidade, se poñan en xogo os procesos cognitivos complexos, o pensamento converxente e

diverxente e a autonomía na aprendizaxe.

b) Diferenciación dos procesos.

Os procesos subliñados por Bloom (1975) e os defensores da aprendizaxe creativa (Feldhusen e Treffinger, 1977; Torrance, 1986) son de grande axuda para desenvolver e formula-las estratexias e experiencias cognitivas e afectivas. Por exemplo, a Taxonomía de Aprendizaxe presentada por Bloom permite recoñecer a importancia de cubrir as necesidades dunha gran variedade de alumnos. En principio, todos poden beneficiarse traballando os niveis superiores do dominio cognitivo (análise, síntese, avaliación), pero os alumnos superdotados, debido ás súas características, están ben equipados e deben ter a oportunidade de utilizar tales niveis.

En definitiva, unha diferenciación dos procesos de aprendizaxe debe subliñar a flexibilidade de pensamento, o descubrimento, a investigación e a creatividade, facendo especial fincapé no desenvolvemento das destrezas cognitivas de nivel superior. Debe tamén permitir unha ampla gama de actividades e tarefas e propiciar situacións para a interacción grupal.

c) Diferenciación dos produtos.

Tal e como propuxemos, a flexibilidade, a variedade e riqueza, a inclusión dos procesos creativos e diverxentes, etc., deben ser as notas clave do axuste curricular e, en consecuencia, as producións que os estudantes

superdotados poden elaborar participan destas medidas que poden ser máis complexas e versátiles.

d) Diferenciación do ambiente de aprendizaxe.

Un ambiente diferenciado de aprendizaxe supón reconece-las diverxencias individuais que presenta o alumno superdotado, creando un ámbito flexible que propicie a aceptación da individualidade e a valoración do traballo e progreso persoal. Supón, igualmente, facilitar un maior acceso á información, utilizando, para iso, variados e múltiples recursos. Neste contexto, o profesor debe ser a fonte primaria que lle presente ó alumno alternativas e opcións múltiples, capaces de xera-la toma de decisións e responsabilidades. A súa actuación ha de ser pois flexible, modificable e axustable ás diferencias e necesidades individuais, promovendo o desenvolvemento da autoaceptación, a creatividade, a orixinalidade e a diverxencia. Ó mesmo tempo, convén estruturar situacións que propicien a aprendizaxe cooperativa (Santos e Porto, 1995). Neste sentido, a discusión na clase das actividades realizadas, os proxectos de estudo e as tarefas realizadas en grupo contribúen a crear unha atmosfera de cooperación e de relación entre os alumnos.

5. SÍNTESE FINAL

Durante moito tempo, a visión mitificada e estereotipada que se tivo



Wolfgang Amadeus Mozart ó piano acompañado polo seu pai Leopoldo e a súa irmá Nannerel nun debuxo de Carmontelle (1777). Xenio, precoz ou superdotado son tres cualificativos que normalmente se aplican a este gran músico.

dos superdotados levou a ignorar-las súas necesidades e, en consecuencia, a esquecer-lo desenvolvemento dunha intervención pedagóxica acorde coa súa excepcionalidade.

Afortunadamente hoxe superáronse moitas preconcepcións. As revisións e estudos xurdidos a partir do traballo de Terman levaron a modificar-la súa teoría, os procedementos empregados para a súa identificación e a idea acerca das características e trazos

distintivos dos superdotados. Acéptase a heteroxeneidade entre eles e enténdese que a superdotación non é algo máximo, nin tampouco algo que implica un don que se posúe de forma absoluta e que garante o éxito en todo e sempre.

Temos que recoñecer, sen embargo, que non todo está resolto nun ámbito tan complexo coma o que nos ocupa. O despreague e desenvolvemento das capacidades excepcionais do superdotado, require, desde o punto de vista pedagóxico, deseñar medidas e experiencias instructivas axustadas ás necesidades que estes alumnos presentan, unha mellora do proceso de ensinanza-aprendizaxe, das aulas onde traballan, e un clima estimulador que, baseándose no coñecemento das características que posúen, os seus intereses, preferencias e estilos de aprendizaxe, propicie un desenvolvemento acorde coas súas posibilidades. Medidas, en definitiva, integradas no quefacer escolar cotián a través dunha adecuada diferenciación curricular dos contidos, dos procesos, dos produtos e do propio ambiente.

Certamente, o momento é óptimo para afrontar unha axeitada atención a estes suxeitos e, por iso, debemos aproveitalo. As disposicións legais actuais supoñen o recoñecemento das necesidades educativas do superdotado e posibilitan, ó mesmo tempo, xeración das medidas educativas oportunas que atendan a súa individualidade.

Pola nosa parte, estamos convencidos da importancia da flexibilidade e

de xuntar esforzos para desenvolver aquelas medidas pedagóxicas útiles á hora de recoñecer e acomodar as necesidades de todos e cada un dos alumnos das nosas aulas, incluídos os superdotados.

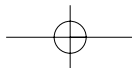
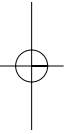
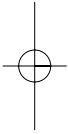
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acereda, A., e S. Sastre (1998): *La superdotación*, Madrid, Síntesis.
- Benito, Y. (1999): *¿Existen los superdotados?*, Barcelona, Praxis.
- Bloom, B. S. (1975): *Taxonomía de objetivos de la educación*, Alcoy, Marfil.
- Borland, J. H. (1989): *Planning and implementing programs for the gifted*, Columbia, Teachers College Press.
- Buchanan, N. K., e J. F. Feldhusen (eds.) (1991): *Conducting research and evaluation in gifted education*, New York, Teachers College Press.
- Cajide, J. (2000): "Evaluación de programas para la educación de sobredotados", *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 539-552.
- Colangelo, N., e G. Davis (eds.) (1991): *Handbook gifted education*, Boston, Allyn & Bacon.
- Coriat, A. (1990): *Los niños superdotados*, Barcelona, Herder.
- Feldhusen, J. F. (1980): "Eclecticism: a comprehensive approach to education of the gifted", a paper

- presented in a *Symposium at the Study of Mathematically Precocious Youth*, November 16, Johns Hopkins University.
- Feldhusen, J., e D. Treffinger (1977): "The role of instructional material in teaching creative thinking", *Gifted Child Quarterly*, XXI, 4, 450-459.
- Freeman, J. (ed.) (1988): *Los niños superdotados*, Madrid, Santillana.
- García, J. M., e V. Abaurrea (1997): *Alumnado con sobredotación intelectual-altas capacidades*, Navarra, Gobierno de Navarra (CREENA).
- Gardner, H. (1983): *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books.
- Horowitz, F. D., e M. O'Brien (eds.) (1985): *The gifted and talented developmental perspective*, Washington, American Psychological Association.
- Jiménez Fernández, C. (2000a): *Diagnóstico y educación de los más capaces*, Madrid, UNED.
- _____(2000b): "Evaluación de programas para alumnos superdotados", *Revista de Investigación Educativa*, 18, 253-563.
- Karnes, M. (1987): *Parents and teachers nurturing the gifted*, Ciclos Pines, Mnn., American Guidance Services (AGS).
- Passow, A. H. (1979): *The gifted and talented: their education and development*, Chicago, Illinois, University of Chicago Press.
- Porto, A. (1990): "Diseño curricular. Desarrollo y preparación de programas para el estudiante muy capacitado", en Y. Benito (ed.), *Problemática del niño superdotado*, Salamanca, Amarú, 85-109.
- _____(1994): "O recoñecemento do superdotado: perspectiva dende unha experiencia", *Quinesia*, 19, 7-22.
- Porto, A., e M. A. Santos (1995): "Sobre la educación de superdotados: Pertinencia en la coyuntura actual", *Revista de Ciencias de la Educación*, 162, 143-148.
- Prieto, M. D. (1997): *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*, Málaga, Aljibe.
- Rayo Lombardo, J. (1997): *Necesidades educativas del superdotado*, Madrid, EOS.
- Renzulli, J. S. (1978): "What makes giftedness? Reexamination of a definition", *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184.
- _____(1984): "The revolving door system: a research based approach to identification and programing for the gifted and talented", *Gifted Child Quarterly*, 28, 163-161.
- Robinson, A., e P. R. Clinkenbeard (1998): "Giftedness: an exceptional examined", *Annual Review Psychology*, 49, 117-139.

- Santos, M. A., e A. Porto (1995): "La dimensión interactiva en la educación de superdotados: Una perspectiva abierta", *Revista de Ciencias de la Educación*, 162, 163-177.
- Sobrado, L., e A. Porto (1995): "Identificación y orientación de alumnos superdotados en ambientes escolares y sociolaborales", *Revista de Ciencias de la Educación*, 162, 234-250.
- Southern, W. T., E. Jones e J. Stanley (1993): "Acceleration and enrichment: The context and development of program options", en K. A. Heler, F. J. Mönks e A. H. Passow (eds.), *International Handbook of research and development of giftedness and talent*, Oxford, Pergamon Press, 387-409.
- Sternberg, R. J. (1985): *Beyond IQ A triarchic theory of human intelligence*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F., e K. D. Arnold (eds.) (1994): *Beyond Terman. Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent*, Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- Tannebaum, A. J. (1986): "Giftedness: a psychosocial approach", en R. J. Sternberg e J. E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge, Cambridge University Press, 21-52.
- Torrance, E. (1986): "Teaching creative and gifted learners", en M. Wittroch (ed.), *Handbook of research on teaching*, New York, Macmillan, 630-647.
- Tourón, J. (2000): "Evaluación de programas para alumnos de alta capacidad: algunos problemas metodológicos", *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 565-585.
- Wallace, B. (1988): *La educación de los niños más capaces*, Madrid, Aprendizaje Visor.





OS TRASTORNOS DE PERSONALIDADE DESDE A PERSPECTIVA DA EDUCACIÓN ESPECIAL

*Esteban Sánchez Manzano**
Universidade Complutense
de Madrid

Os trastornos de personalidade fan referencia a un conxunto de perturbacións ou anormalidades que se dan nas dimensións emocionais, afectivas, motivacionais e de relación social. A diferenza da dimensión cognitiva (percepcións, memoria, atención, intelixencia, creatividade, linguaxe), ó falar de personalidade dáselles preferencia ós procesos emotivos e tendenciais do individuo, aínda que os diferentes factores exercen unha influencia directa entre si. Para poñer un exemplo, un neno cunha capacidade intelectual alta pode padecer un estado depresivo (problema emocional e afectivo) que inflúe negativamente nos seus resultados académicos; aínda posuíndo potenciais óptimos para aprender, o estado de ansiedade con depresión impide a aprendizaxe; é máis, unha porcentaxe elevada de alumnos que sofren fracaso escolar é debido, non a unha intelixencia baixa, senón a algún problema de personalidade.

O emprego do termo "personalidade", ó se tratar de nenos moi

pequenos, non se pode tomar no mesmo sentido que se usa cando se fala de mozos ou adultos, pois os nenos non teñen unha organización estable da súa persoa, que está en proceso de desenvolvemento e formación. A pesar de todo, se se usa o termo personalidade é porque abrangue non só a conduta manifesta, senón, tamén, os procesos que están tras esta conduta: emocións, afectos, motivacións, etc.

Por personalidade enténdese o propio que un individuo ten e aquilo que o distingue doutro. Poderíase definir, de acordo coa proposta de Jaspers, como "todos los procesos y manifestaciones psíquicos en cuanto son indicación de una unidad individual, de un 'todo' comprensible como unidad a través del tiempo, que son vividos por un individuo con la conciencia de que se trata de la conciencia de su propio 'sí mismo'" (Dorsch, 1976).

Personalidade garda unha estreita relación con persoa, que ten connotacións filosóficas. Etimoloxicamente persoa é un termo derivado de *prósopo*

* Profesor Titular de Educación Especial.

en grego 'máscara teatral', segundo algúns; outros fan deriva-la palabra de *persum* en etrusco 'cabeza ou cara'; e, por fin, hai quen pensa que vén de *perse unam*, en latín 'unidade substancial'.

Na historia da Psicoloxía varios investigadores e especialistas describiron a evolución da personalidade desde a infancia; entre os máis representativos pódese sinalar a Freud, Piaget, Gesell, Erikson e Wallon. Todos eles están de acordo en que existen estadios ou etapas no desenvolvemento e a configuración da personalidade, que manteñen certa estabilidade no tipo de comportamento, sucesión, xerarquización e períodos críticos. Pero estas etapas non están estritamente marcadas e, aínda que polo xeral existe unha sucesión que garda relación coa idade, non tódolos individuos conseguen supera-las etapas ó mesmo tempo e da mesma forma.

En definitiva, cada personalidade individual hai que considerala como o resultado final dunha interacción entre factores biolóxicos e ambientais. Iso fai que os desaxustes ou trastornos da personalidade sexan o produto de diferentes causas biolóxicas ou medioambientais e, aínda que teñamos que facer clasificacións segundo certas categorías comunmente aceptadas, cada neno que padece algún dos trastornos da personalidade debe ser diagnosticado e tratado individualmente. Hai que ter presente que a mesma causa pode ter síndromes diferentes e unha determinada síndrome pode se-la

manifestación de causas diversas, condicionadas pola constitución biolóxica e o medio familiar, escolar e social no que o neno se atopa. Os obstáculos que impiden que unha personalidade se desenvolva eficazmente coñécense co nome de "frustración", e esta corresponde ás circunstancias que determinan que unha necesidade ou motivo fracasen en ser satisfeitos. O estado emocional que acompaña a este feito denomínase "presión psicolóxica", "tensión" ou "ansiedade".

Os trastornos de personalidade hai que limitalos, polo tanto, a problemas emocionais, afectivos e sociais. Estes últimos só cando haxa evidencias de que foron causados por perturbacións emocionais ou afectivas subxacentes, e non cando son producidos por situacións ambientais propiamente, aínda que sexa moi difícil separar en ocasións a orixe e as consecuencias destes trastornos, que son, máis ben, unha rede complexa na que é difícil determina-las causas e os efectos. Heward (1997) explica que os termos máis empregados polos especialistas, ó falar deste tipo de trastornos, son os seguintes: "niños con perturbacións emocionais, inadaptacións sociais, trastornos psicolóxicos, discapacidade emocional, e, incluso, psicóticos, cando su conducta es extremadamente anormal o extraña". O mesmo autor fala de "trastornos emocionais y de conducta" para referirse ó tema que estamos tratando. A maioría dos alumnos que sofren trastornos emocionais son fisicamente sans e a súa conducta

introvertida, agresiva ou doutra índole é un grave obstáculo para a súa integración escolar. Moitos dos alumnos con problemas emocionais teñen gran dificultade para establecer relacións sociais (Cartledge e Milburn, 1995). Así mesmo, aproximadamente as dúas terceiras partes dos nenos que teñen problemas emocionais teñen tamén conductas antisociais. Nas clases exhiben comportamentos tales como: non estar na súa mesa de traballo, correr pola aula, molestar continuamente os compañeiros, pegarlles ou rifar con eles, non face-los deberes (Valdés e outros, 1990). Heward, en referencia a Walker, afirma que "los niños que en la etapa preescolar muestran signos de conducta antisocial no la abandonan, sino que más bien la fijan a lo largo de la escolarización, con resultados desastrosos para si mismos y para los demás". Isto débemos facer reflexionar sobre a importancia que debe ter nos centros educativos un plan de identificación dos nenos con problemas de personalidade e que sexan convenientemente tratados a fin de previr conductas desastrosas para eles mesmos e para a sociedade.

A emoción foi definida, segundo indica Pinillos (1975), como "una agitación del ánimo acompañada de fuerte conmoción somática"; pois, en efecto, toda emoción leva a manifestacións externas de cambios no estado fisiolóxico da persoa: no ritmo cardíaco, na respiración, na circulación sanguínea, etc. O mesmo investigador dá outra definición máis explícita cando di que a

emoción é "un estado de alteración afectiva, originado normalmente por una situación que amenaza o frustra al sujeto, o lo excita, y que se manifiesta somáticamente por cambios glandulares y de la musculatura lisa, por alteraciones conductuales y naturalmente, por cambios neurofisiológicos y endocrinos considerables". Os trastornos emocionais levan a estados de ansiedade ou a un estado patolóxico de anticipación de perigo ou dor, como xa dixeira Freud en *Máis alá do principio do pracer*.

Aínda que non tódolos trastornos de personalidade levan a conductas de inadaptación social, segundo o anteriormente sinalado, hai unha frecuencia de que as perturbacións emocionais dan como consecuencia un desaxuste social.

A inadaptación social, aplicada aquí tan só como aquela que está causada por un trastorno emocional, pode ser definida como "la expresión clínica de la reacción consistente en un acusado malestar, superior al esperable, dada la naturaleza del estresante o un deterioro significativo de la actividad social o profesional (o académica)" (DSM-IV, 1995). Poderíase dicir que o neno cun problema emocional adopta unha actitude defensiva ante o mundo que o rodea, ata o punto de retraerse nas súas actividades académicas de forma significativa. Moitos problemas académicos son o produto de perturbacións de personalidade subxacentes ó propio neno; para solucionar-lo problema escolar non abonda coa

aplicación de técnicas pedagógicas, senón que se necesitan métodos propiamente psicolóxicos que eliminen o estado defensivo no que o neno se atopa.

O Departamento de Educación dos EEUU, ó falar de trastornos emocionais ou de personalidade con incidencia no currículo, deu a seguinte definición:

I. El término se refiere a un desorden que muestra una o más de las siguientes características durante un período extenso de tiempo en un grado elevado y que afecta negativamente al rendimiento escolar:

(a) Una incapacidad para aprender que no puede explicarse por causas intelectuales, sensoriales o sanitarias;

(b) una incapacidad para entablar y mantener relaciones interpersonales satisfactorias con los compañeros y profesores;

(c) unos tipos de conducta y sentimientos inapropiados en circunstancias normales;

(d) un sentimiento general de infelicidad y de presión;

(e) una tendencia a desarrollar síntomas o temores respecto a los problemas personales o escolares.

II. El término incluye a los niños esquizofrénicos (o autistas), pero no a los que padecen problemas de adaptación social, a menos que se determine que sufren trastornos emocionales graves (Heward, 1997).

Como se pode observar, esta definición inclúe un conxunto amplo de síndromes que proceden de problemas emocionais, afectivos e, de forma máis extensiva, de personalidade.

A clasificación dos trastornos de personalidade é ás veces ambigua e resulta escura para os educadores, pois como advertiron Rutter (1978), Spitzer e Cantwell (1980) non existe un sistema claro de clasificación dos trastornos psiquiátricos na infancia que sexa natural e correcto, pois é difícil que se basee en feitos e non en conceptos teóricos. Tampouco as diferentes clasificacións teñen índices de fiabilidade e validez adecuadas, pois os profesionais non se poñen de acordo e as prediccions non son boas. Importa moito ter en conta que os trastornos psicolóxicos infantís non son entidades discretas, senón que, pola contra, forman parte dun contínuum que entre unha e outra entidade clasificatoria non ten perfís claros, polo que se debe atender máis ó desenvolvemento do trastorno ca á clasificación. Neste sentido Heward (1997) sinalou que a catalogación feita en DSM-IV (1995) en 230 categorías diferentes de diagnóstico ou etiquetas que identifican distintos tipos de trastornos de conducta nos nenos son pouco útiles para a educación e o tratamento máis adecuados destes nenos.

Quay e outros (1986), despois de analizar un amplo conxunto de clasificacións, dividiu os trastornos de personalidade infantil en catro grupos:

—Perturbacións da conducta nas que se inclúen nenos desobedientes, rebeldes, agresivos, autoritarios e caprichosos.

—Ansiedade-introversión, aplicable a nenos tímidos, con sentimentos de

inferioridade, culpabilidade, infelices.

- Inmadurez ou nenos con torpeza, pouca atención, pasividade, fantasías, preferencia de xogos con nenos máis pequenos.
- Agresión socializada que se manifesta en absentismo escolar, pertenza a grupos, delincuencia.

Aínda que a clasificación dos trastornos de personalidade na infancia teña as dificultades que se apuntaron, sen embargo, temos que partir dalgún sistema clasificatorio na escola pois non tódalas síndromes teñen as mesmas repercusións curriculares e debemos ter claro a qué nos referimos cando se fala de determinado tipo de conducta perturbada. Dividirémo-los trastornos de personalidade en tres grandes apartados, segundo se fixo no libro de *Principios de educación especial* (Sánchez Manzano, 2001):

a) Problemas específicos do comportamento

Neste apartado clasifícanse condutas psicopatolóxicas concretas tendo en conta as causas ou os seus efectos, así como que non teñen unha repercusión na personalidade global como tal. Estarían catalogadas no grao menor de perturbación e trátase da hiperactividade, a agresividade, os trastornos do sono, enurese, encoprese, anorexia, tics, onicofaxia, etc. Neste artigo falarase da hiperactividade e da agresividade, ós se-los problemas que

teñen unha maior incidencia no ámbito escolar.

b) Reaccións neuróticas

Xa se sinalou que a personalidade dos nenos está en vías de desenvolvemento, polo tanto non existe unha síndrome neurótica como tal da que se poida falar semellante á dos adultos. Son reaccións de ansiedade xeneralizada que se translocen en diferentes síndromes: depresión, fobia, obsesión (que exporemos neste traballo), e algunhas outras.

c) Autismo e psicose infantil

A psicose infantil ou o autismo son síndromes graves da personalidade en xeral. Hai unha desorganización da conducta e da relación do neno coas demais persoas e co ambiente. A psicose infantil ou o autismo non será tratado neste artigo ó considerar que é unha síndrome con características propias que pola súa gravidade excede os límites dos problemas menores.

Esta clasificación, cun obxectivo primordialmente pedagóxico, responde ó que cremos que é adecuado para a Educación Especial, que debe ter as seguintes características: a simplicidade, a fin de ser facilmente identificado un alumno no contexto escolar e o proceso entendido como un contínuum que vai desde problemas relativamente simples ata problemas máis complexos de ansiedade e problemas moi graves ou psicóticos. Todo isto enténdese como unha rede que se conecta coas profundidades

psicolóxicas do neno, máis que cun feixe discreto de conductas.

1. A HIPERACTIVIDADE

A hipercesnia ou hiperactividade foi definida pola OMS (1994) como un "trastorno cuyas características esenciales son la incapacidad para mantener la atención y la tendencia a distraerse. En la niñez temprana el síntoma más llamativo es la hiperactividad extrema sin inhibiciones, aunque mal organizada y no regulada, que en la adolescencia puede cambiar a hipoactividad. También son síntomas comunes la impulsividad, las fluctuaciones acentuadas del ánimo y la agresividad. A menudo hay retraso en el desarrollo de habilidades específicas y las relaciones son malas y perturbadas".

No DSM-IV (1995) denomínase a esta síndrome como "trastorno por déficit de atención" ó estar nel sempre presentes as dificultades de atención.

Ajuriaguerra e Marcelli (1987) distinguen a inestabilidade motriz con continuo movemento e a desatención, propiamente dita, ou inestabilidade psíquica; ambas formas van asociadas pero, ás veces, unha prevalece sobre a outra. Por outra parte a OMS na *CIE-10* (1994) di que "muchos expertos reconocen también la existencia de entidades sindrómicas del trastorno hiperactivo. De los niños que cumplen criterios varios, pero que no muestran anomalías del tipo hiperactividad/impulsividad se dice que padecen

déficit de atención; por el contrario, los niños que se quedan cortos en los criterios para las anomalías de la atención, pero que cumplen los criterios de las otras áreas, padecerán un trastorno de la actividad".

Ata os catro anos certa hiperactividade é normal nos nenos; a excesiva actividade na infancia temperá é unha consecuencia do desenvolvemento que se produce. A partir desta idade o neno deberá ir controlando os seus propios impulsos e deberá selecciona-los estímulos ós que en cada momento ha de atender, de xeito que, na etapa de Educación Primaria, non persistan estes síntomas.

Sinaláronse diferentes causas de hiperactividade:

- Neurolóxicas ou unha disfunción cerebral mínima, posto que se atoparon anomalías no trazado de EEG no 50% dos nenos hiperactivos. Nos nenos maiores a síndrome asóciase a unha falta de madurez da codia, que se caracteriza porque os ritmos rápidos das rexións anteriores non chegan a despraza-la actividade theta (Small e outros, 1978).
- Suxeriuse a teoría dunha deficiencia en proteínas ou carencias nutricionais crónicas de vitaminas e minerais (niacina, a B3, a B6 e a C). As alerxias poden producir, tamén, irritabilidade e desatención.
- Ambientais, xa sexan familiares, pois unha familia con tensións e



A hiperactividade é un trastorno que ten como características esenciais a incapacidade para mante-la atención e a tendencia a distraerse.

conflictos pode altera-la estabilidade emocional do neno, ou psicopedagógicas.

A avaliación da hiperactividade hai que facela, especialmente, mediante unha observación sistemática do neno. A identificación por métodos de

observación por parte dos pais e dos mestres é fundamental.

Para establecer un diagnóstico de hiperactividade a OMS (CIE-10, 1994) recomenda que se teña en conta a presenza clara de niveis anómalos do déficit de atención, hiperactividade e

inquietude a través do tempo e en situacións diferentes, e que estes non eran causados por outros trastornos coma o autismo ou problemas efectivos. Establece, de igual xeito, os criterios para facer un diagnóstico diferencial, seguindo os parámetros que se enumeran:

- Unha falta de atención (a miúdo non acaba as cousas que empeza, con frecuencia parece non escoitar, distráese con facilidade, cústalle concentrarse no traballo escolar, etc.)
- Hiperactividade (inquietude con movementos de mans ou pés, abandono do asento na clase, patrón excesivo de actividade motora, etc.)
- Impulsividade (actúa antes de pensar, cambia con excesiva frecuencia dunha actividade a outra, cústalle garda-la vez nos xogos ou nas colas, etc.)

A intervención ha de ser médico-psicopedagóxica, pois a eficacia no tratamento segundó a experiencia dos expertos está na combinación de varios métodos.

A destroanfetamina (sulfato de dexedrina) e o metilfenadiato (ritelín) son medicamentos útiles na síndrome da hiperactividade.

Unha terapia encamiñada ó remedio de carencias nutricionais crónicas de vitaminas, como a niacina, a B3, a B6 e a C, pode dar bos resultados. Presentáronse terapias dietéticas varias; ó igual cá terapia megavitamínica a base de niacina ou piacinamida, 1 ou 2 g

diariamente, en función do peso corporal; ácido ascórbico, 1 ou 2 g diariamente; pantotenato cálcico 400 a 600 g diarios é efectiva, segundo suxire Valett (1987).

Desde o punto de vista psicoterapéutico sinaláronse tratamentos diferentes:

- A autosuxestión ou a hipnose.
- A modificación de conducta: condicionamento positivo, negativo, castigo, tempo fóra, etc.
- O *biofeedback* ou técnica de autocontrol e autocorrección.
- A psicoterapia encamiñada especialmente a eliminar sentimentos negativos e destructivos de si mesmo e dos demais.
- A terapia cognitiva mediante adestramento en exercicios para aprender a estruturar tarefas e aplicación de estratexias destinadas á busca impronta de hipóteses.

2. REACCIÓNS AGRESIVAS

Certo grao de agresividade é natural nos seres humanos e non se debe considerar patolóxico, só se considerará un trastorno cando hai un alto grao de agresividade e unha conducta destructiva. Por iso, distinguiuse entre a agresividade como concorrencia ou superación, e a agresión que implica unha necesidade de actuar destructivamente. A agresión pode aparecer nos nenos de moi diversas formas, desde as

máis ás menos primitivas: morder, golpear, tirar obxectos, queimar, falar mal, desacreditar, etc. ¿É a agresión unha reacción á frustración, entendida esta como unha vivencia de fracaso, de prexuízo, de inxustiza (reais ou imaxinados)? Así parece que o entenderon algúns autores.

Ajuriaguerra e Marcelli (1987) describiron o desenvolvemento das condutas heteroagresivas dicindo que as primeiras condutas manifestamente agresivas aparecen ó final do segundo ano e durante o terceiro. Entre os dous e tres anos, o neno adopta un comportamento negativista. Ós catro expresa verbalmente a súa agresividade. Na maioría dos casos estas condutas desaparecen, pero algúns nenos seguen manténdose violentos; cando o neno persiste nestas condutas negativistas e agresivas denomínase “verdugo familiar violento”, pois, nestes casos, é un continuo problema familiar. Algúns alumnos son especialmente agresivos nos centros escolares: berran, pegan, intimidan os seus compañeiros máis alá do que se puidese considerar normal; incluso non é infrecuente o ataque ós profesores por parte dalgúns rapaces violentos. Todo isto débemos facer reflexionar para busca-las verdadeiras causas deste tipo de comportamentos e poñer-las remedios necesarios.

Existen excepcionais casos de nenos parricidas. A impulsividade, a inmadurez afectiva e a carencia dunha estrutura familiar estable están presentes nestes casos.

Hai quen distingue entre heteroagresividade e autoagresividade:

- A heteroagresividade consiste na necesidade de actuar coercitivamente sobre os demais. Aparece como reacción a unha ameaza —ou que o suxeito interpreta como ameaza— e contra o propio poder.
- A autoagresividade dáse se a agresividade se dirixe contra un mesmo, cando esta é inhibida e reprimida por normas sociais con resultado de odio cara á propia persoa. Nenos con manifesta inhibición, introversión ou culpabilidade poden impulsar a agresividade contra eles mesmos; en ocasións, a autoagresividade pode levar á automutilación e ó suicidio. Un 10% de tentativas de suicidio de nenos e adolescentes corresponde a nenos menores de 12 anos e existe unha maior incidencia en nenos ca en nenas.

Entre as causas que están na base das condutas agresivas describíronse causas cerebrais e ambientais. Entre as primeiras fálase de que determinados centros cerebrais favorecen condutas agresivas e outros as inhiben. Estes centros sitúanse en rexións do tálamo e do hipotálamo. Tamén se pensa que a testosterona inflúe na agresividade.

Polo que se refire ás causas ambientais, sostívose que un medio psicosocial inadecuado fai que a agresividade se converta en destrutiva. Duché (1964) sinalaba que os



A agresividade infantil pódese manifestar como violencia sádica con enfrontamento e agresión ás vítimas.

elementos psicolóxicos máis importantes que favorecen a agresividade son os seguintes: impulsividade, hiperemotividade ansiosa, atraso afectivo, depresión como reacción a unha desgracia física ou a un conflito escolar ou familiar.

Podemos dicir que a falta de afecto familiar está na base da agresividade patolóxica nunha alta proporción de casos.

Para a avaliación é de suma importancia a información recollida da familia e dos profesores. Os test de

personalidade proporcionaránno-lo grao de agresividade para poder avaliar a conducta de forma cuantitativa.

Para cualificar unha conducta de agresividade débese ter en conta un patrón repetitivo e persistente de conducta agresiva que viola os dereitos elementais dos demais e se manifesta por algunha das seguintes características: violencia sádica contra persoas ou bens e roubos, fóra da casa, con enfrontamento e agresión ás vítimas.

A intervención psicopedagóxica deberá dirixirse cara ás causas que xeran as ditas conductas; e no caso de que o medio familiar ou social do neno reforce estes comportamentos agresivos, o tratamento irá dirixido ó medio para que non provoque esas conductas.

A terapia de conducta e a psicoterapia individual e de grupo son técnicas eficaces e necesarias para a solución destes problemas.

3. REACCIÓNS NEURÓTICAS INFANTÍS

As reaccións neuróticas infantís ou reaccións de ansiedade infantil teñen límites vagos e non se entenden se non é na dinámica evolutiva do neno.

Eysenck (1962) pensaba que “os síntomas neuróticos son modelos aprendidos de conducta que, por unha ou outra razón, resultan inadaptados”. Este mesmo autor di que o suxeito herda á vez unha predisposición á neurose (neuroticismo) e unha dimensión

da súa personalidade (introversión ou extraversión) que orienta as manifestacións neuróticas eventuais, xa sexa cara a unha neurose obsesiva (polo introvertido), xa sexa cara a unha neurose histérica (polo extrvertido). Para Wolpe (1958) a conducta neurótica é “un hábito persistente dunha conducta inadaptaada, adquirida por aprendizaxe nun organismo fisioloxicamente san”; a ansiedade “é, xeralmente, o constitutivo central desta conducta e está, invariablemente, presente nas situacións causais”.

Para a OMS (1994) os trastornos de ansiedade nos nenos e nos adultos “se presentan de modo diferente [...] por tanto es necesario desenvolver categorías adicionais” para os nenos.

Os autores Lebovici e Brausweig (1967) indicaron que a fórmula neurótica infantil é máis inhibida e máis completa cá do adulto e que a existencia ou agrupacións de síntomas neuróticos no neno non conduce ó diagnóstico dunha organización neurótica específica. No neno a fórmula neurótica ten un carácter extensivo, e pode pasar dunha forma fóbica a unha obsesiva. Ademais, as características neuróticas poden evolucionar no curso do desenvolvemento da personalidade; por isto, non se pode predici-la forma que tomará a patoloxía na idade adulta, nin tan sequera se se manifestará.

Para Ajuriaguerra (1975) a ansiedade caracterízase por un sentimento de perigo inminente con actitude de

210 *Esteban Sánchez Manzano*

espera, que provoca unha alteración máis ou menos profunda.

Rank (1928) dicía que o primeiro trauma é o nacemento; deste xeito escribía: "Creo que o nacemento é a primeira situación perigosa experimentada, que é un profundo choque, tanto a nivel psicolóxico como fisiolóxico. Este choque crearía unha reserva de angustia e toda angustia posterior tería como fonte a do nacemento".

Para Spitz (1979) existen tres estadios no desenvolvemento da angustia:

- No primeiro trimestre non se pode falar de angustia senón de estado de tensión fisiolóxica.
- No segundo trimestre da vida existe a reacción ó medo, esta reacción é sempre ante un obxecto presente no contorno.
- Entre os 6 e 8 meses aparecen manifestacións que se poden chamar de angustia.

Distinguiuse entre reaccións de angustia episódica e reaccións de angustia aguda ou crónica. As primeiras teñen unha duración variable. A persistencia depende en gran medida do ambiente. Nas segundas, manifestadas mediante crises que aparecen varias veces ó día, o neno manifesta pánico, cos ollos desencaixados, tremor, suor, trastornos respiratorios, cardíacos e abdominais. O comezo é brusco e pode durar entre varios minutos e media hora.

No *CIE-10* (1994) fálase dunha "ansiedade por separación" con temor a que as persoas próximas o abandonen ou desaparezan e con temor inxustificadamente a quedar só; unha "ansiedade social" ou trastornos ó ser exposto á presenza de xente non familiar con evitación social; "ansiedade por rivalidade entre irmáns" ou sentimentos negativos moi intensos cara a un irmán menor; "ansiedade fóbrica" ou medo moi intenso que vén acompañado por unha incapacidade social importante.

3.1. AS FOBIAS

As fobias nos nenos son temores inxustificados e non razoables ante obxectos, seres ou situacións.

Débase diferenciar entre angustia difusa, medo e fobia:

- A angustia difusa non se refire a ningún obxecto nin situación particular.
- O medo responde á percepción dun perigo real.
- A fobia será diferente, segundo se considere como unha reacción de medo condicionada, ou como o desprazamento do medo a un obxecto ou a unha situación específica, ou cara a outra situación máis inofensiva.

Para Ajuriaguerra (1975) as manifestacións fóbricas pódense multiplicar infinitamente. Pódese tratar de medos a unha acción exterior por elementos insólitos, medo a personaxes irreais (fantasmas, bruxas...), temor a un ataque corporal, temor á sucidade,

enfermidade ou contaxio, temor á escuridade, etc.

Descríbóronse tres categorías de circunstancias asociadas coa fobia: as fobias de obxectos e animais polas que o temor se fixa nun obxecto concreto ou nalgún animal; as fobias impulsivas, temor a producir dano a alguén; as fobias de situación en circunstancias determinadas, como espazos abertos ou pechados, na escola...

Un gran número de fobias remiten de forma espontánea, se se sabe conduci-lo neno con axuda dándolle a seguridade necesaria para que supere o medo; sen embargo, nalgunhas ocasións, as fobias poden constituí-la base dunha neurose obsesiva máis estruturada ou, ás veces, poden se-los primeiros síntomas dunha psicose infantil; por todo isto é preciso estar moi atentos á duración da fobia (grao de cronicidade) e á súa forza (grao de intensidade).

A fobia escolar é unha situación fóbica polo feito de asistir á escola ou a ansiedade que lle produce ó neno o propio mestre ou os compañeiros.

A fobia escolar é máis frecuente no fillo único e máis na nena ca no neno. A idade de aparición é entre os 5 e os 13 anos. Os síntomas son: ansiedade aguda con rabia, cólera e oposición violenta antes de ir á escola. Nalgunhas ocasións a ansiedade somatízase por medio de vómitos, dores abdominais, cefaleas, etc.

Johnson (1941) distinguiu entre os nenos que se negan a ir á escola e presentan, ademais, alteracións de conducta e, ás veces, conductas delictuosas (nenos que latan ás clases), daqueles nenos que, por motivos irracionais, se negan a ir á escola e que teñen reaccións de ansiedade ou de pánico cando se lles obriga a ir (fobia escolar).

As fobias escolares poden ser agudas e crónicas, se se ten en conta o tempo e, se se atende á forma, inducidas e comúns. A forma inducida é traumática e ten como raíz unha relación patolóxica pais-fillos.

Neste tipo de fobias apuntouse o factor psicolóxico dunha dependencia mal resolta entre o fillo e a nai; as nais destes nenos son ansiosas, ambivalentes, teñen unha hipersolicitude aprehensiva cara ó seu fillo. Tamén, outros factores socioambientais poden ser causas de ansiedade, tales como os cambios de escola, cambios de país, enfermidade dos pais, enfermidade do neno...

Na avaliación debemos advertir se o rexeitamento da escola se debe a unha fobia ou a outro motivo. E, ademais, se a fobia á escola está causada pola separación da nai, polo mestre, os compañeiros, un temor á escola como tal ou á didáctica empregada, etc. A elección do tratamento dependerá da idade do neno e do diagnóstico, xa se trate de que a fobia escolar se xerese na relación nai-fillo, neste caso deberase tratar esta relación, ou, pola contra, que a fobia sexa propiamente escolar,

neste caso o titor e os profesores deberán poñer-llos medios para a solución. Ás veces, o neno poderá necesitar algún tratamento psicolóxico, como unha terapia de apoio, se a fobia se fai crónica.

3.2. AS OBSESIÓNS

As obsesións son ideas, pensamentos, imaxes ou impulsos persistentes non producidos voluntariamente, senón que lle son impostos á propia conciencia, aínda facendo intentos de ignoralos ou suprimilos. As compulsións son conductas repetitivas que se efectúan segundo determinadas regras dunha forma estereotipada. A esa calidade intrusa das obsesións chámasele "egodistonía", pois o contido da obsesión é alleo e queda fóra do seu control, recoñece que son o produto da súa mente e non son impostas desde fóra (DSM-IV, 1995). No neno non se pode desliga-lo contexto nin o momento evolutivo.

Algúns dos síntomas obsesivos son:

- Un pensamento intruso: temores, dúbidas, escrúpulos, perfeccionismo, etc.
- Impulsos obsesivos ou accións contidas, polas que o propio suxeito sente unha atracción irresistible.
- Actos obsesivos ou "ritos" e "cerimonias" que son comportamentos máxicos.

Asociouse a obsesión a unha nai ansiosa e perfeccionista. Os ritos do

adormecemento son manifestacións obsesivas menores que desaparecen cando os pais tranquilizan os seus fillos, pero poden evolucionar cara a unha maior gravidade cando os pais son perfeccionistas.

Para a avaliación do grao de obsesión os mellores instrumentos son unha observación sistemática e os test de personalidade interpretados por un experto.

As ideas e pensamentos persistentes, que o suxeito trata de evitar e a pesar de todo se impoñen, formalizan un diagnóstico de obsesión; do mesmo xeito, as conductas repetitivas e estereotipadas sen finalidade ningunha e con falta de sentido corresponden a unha compulsión.

Para o tratamento das obsesións utilizouse terapia farmacolóxica a base de tranquilizantes e antidepresivos (propreritiazina).

As técnicas psicoterapéuticas, especialmente as conductistas, aplícanse con eficacia. Os métodos de relaxación son apropiados para o comezo do tratamento co fin de que o suxeito poida autocorrir-la súa conducta obsesivo-compulsiva.

3.3. A DEPRESIÓN

Os síntomas depresivos no neno deben ser considerados de xeito diferente dos síntomas da depresión no adulto, de aquí que a mesma noción de depresión deba ser diferente.

Spitz (1946) describiu a angustia no sexto mes no neno normal e advirte que os rapaces que sofren unha carencia emocional poden presentar unha "depresión anaclítica", que se caracteriza por un desinterese progresivo polo ambiente, perda do apetito e un trastorno de desenvolvemento no peso xeral. Despois dos tres meses observouse unha diminución da motricidade e comezan trastornos no sono.

Lowe e Cohen (1987) definiron a depresión como "un patrón de resposta psicobiológicamente integrado; puede presentarse un intento de saída adaptativa mediante un estado hipometabólico tras un período de responsabilidade vegetativa y conductual aumentada tras una pérdida importante, un trauma físico, un cambio social o un trastorno metabólico".

Como sinala Cantwell (1987), a literatura médica a penas tivo en conta a enfermidade afectiva da infancia como causa de déficits sociais, físicos ou académicos.

Púxose de manifesto que a depresión infantil, independente das dificultades de aprendizaxe, podería ser un estado frecuente en nenos cun baixo rendemento escolar. A depresión non é rara no neno. Describíronse algúns síntomas asociados á depresión: trastornos dixestivos, trastornos do sono, cefaleas, atraso motor, etc. O suicidio pode se-lo último estadio dunha depresión grave.

Neste artigo expónse a depresión por ansiedade, excluindo outro tipo de

depresións que se dan máis nos adultos ca nos nenos e adolescentes. Na *CIE-10* (1994) distínguese unha depresión leve de ansiedade, da que non se especifican criterios para o diagnóstico ó haber gran número de combinacións, e unha depresión persistente (neurótica) denominada tamén distimia. Na distimia a tristeza está presente a maior parte do día. O estado de ánimo nos nenos pode ser irritable; tamén hai perda ou aumento de apetito, insomnio ou hipersomnia, fatiga, baixa autoestima, dificultades de concentración, sentimentos de desesperanza. Nos nenos e adolescentes este trastorno fai que diminúa o rendemento escolar e a interacción social; estes nenos están irritables e son moi inestables; teñen escasas habilidades sociais. A distimia ten con frecuencia un inicio temperán (DSM-IV, 1995).

Apuntáronse como causas da depresión nos nenos un compoñente



Na depresión persistente a tristeza maniféstase durante a maior parte do día.

herdado e unha base endóxena na depresión. Admítese que o denominador común das reaccións depresivas é a perda do obxecto de amor desexado, xa sexa real ou imaxinado polo neno. A psicoloxía evolutiva puxo de relevo como os nenos desenvolven vínculos específicos e duradeiros cara ós seus cuidadores que lles proporcionan benestar, comodidade e seguridade. Buscan a proximidade cos pais, cando se senten ameazados ou en situacións novas, e empregan representacións internas dos pais para se enfrontaren á ansiedade. Cando se produce unha interrupción da relación do neno cos pais prodúcese malestar e rabia, que, despois, poden ir seguidos de apatía (Bowlby, 1980).

Os test de personalidade e os informes dos familiares son os mellores instrumentos para o diagnóstico.

Os criterios máis importantes de diagnóstico que se recollen no DSM-IV (1995) son:

- Estado de ánimo depresivo crónico, observado polo individuo e os demais polo menos durante un ano nos nenos e adolescentes, no que o estado de ánimo pode ser irritable.
- Perda ou aumento significativo de apetito.
- Insomnio ou hipersomnia.
- Fatiga.
- Autoestima moi pobre.
- Dificultades de concentración.
- Desesperanza.

Observouse que a relación pais-fillo e as relacións cos compañeiros están moi alteradas nos nenos deprimidos durante a fase aguda da enfermidade. A intervención tendente á mellora das relacións entre o neno e os seus pais e á mellora nas actitudes sociais é básica para o cativo deprimido.

No tratamento aplícanse técnicas psicoterapéuticas e terapias conductistas. A terapia cognitiva está dirixida a modifica-los pensamentos e actitudes negativos e as formas desadaptativas do paciente deprimido.

A terapia de autocontrol é outra das técnicas que se empregan. Nun estudio comparativo das técnicas aplicadas Weissman (1979) sinalou a existencia de seis estudos controlados de terapia cognitiva, oito de terapia conductista, tres de psicoterapia interpersoal e dous de terapia de grupo e terapia de parella.

Tamén se describiu un programa terapéutico multimodal individual para cada neno con depresión, e que, dependendo dos resultados do diagnóstico, o programa inclúe: terapia biolóxica (fármacos antidepressivos), psicoterapia (individual, familiar e de grupo), modificación de conducta.

En casos agudos aplícanse fármacos antidepressivos, tales como: imipramina durante cinco semanas para o trastorno maior; amitriptilina en sete meses en trastornos graves ou en tres meses en depresión secundaria; fenobarbital en dúas semanas para o grupo fóbico, etc.

CONCLUSIÓNS

Os trastornos de personalidade nos nenos e adolescentes son entidades complexas, por isto a clasificación destes trastornos é ambigua e os límites dunha e outra síndrome non son precisos nin discretos, senón pola contra, todas estas síndromes forman parte dun contínuum extenso e dificilmente clasificable. A pesar de todo, a Educación Especial necesita algunha clasificación co fin de avaliar, educar e tratar máis eficazmente a este tipo de nenos, sabendo que non existen problemas de personalidade senón persoas que teñen determinados problemas. A escola é unha parte importante para a atención e axuda destes nenos e mozos.

De maneira xeral, en tódolos trastornos de personalidade, orixinados por ansiedade, é recomendable que se faga unha intervención escolar para que o alumno restableza a relación cos compañeiros. Deste xeito, o adestramento en habilidades sociais é fundamental, pois estes alumnos mostran grandes deficiencias sociais e participan en continuas pelexas. Ensinarlle ó neno afectado o control dos seus impulsos e a relacionarse cos demais é a primeira intervención que a escola debe facer. O autocontrol é unha boa medida. Débese ensinalo alumno a corrixila súa propia conducta antisocial: seleccionando o obxectivo de mellorar, rexistrando a conducta, especificando os procedementos para melloral a conducta, implantando eses procedementos e avaliando o autocontrol. Todo

iso, asistido polo coñecemento que deben ter os profesores para aplicar diferentes técnicas de reforzo: modelado, retirada de contingencias, extinción de condutas, condutas alternativas, economía de fichas, etc. Débese ter en conta tamén que estes alumnos teñen un baixo rendemento escolar e, polo tanto, haberá que lles dar clases de apoio para que non sexan fracasados escolares. A pericia, aceptación e empatía do profesor son de suma importancia na educación dos nenos e mozos con problemas de personalidade.

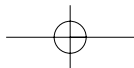
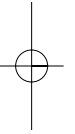
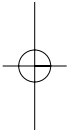
BIBLIOGRAFÍA

- Ajuriaguerra, J. (1975): *Manual de psiquiatría infantil*, Barcelona, Toray-Masson.
- Ajuriaguerra, J., e D. Marcelli (1987): *Manual de psicopatología del niño*, Barcelona, Masson.
- Asociación de Neuropsiquiatría Infanto-Juvenil (1987): *Terapias conductuales y cognitivas en psicopatología infanto-juvenil*, Madrid, Alhambra.
- Bowlby, J. (1980): *Attachment and loss*, Nova York, Basic Books.
- Cantwell, D. P. (1987): "Formas de intervención en la depresión infantil", en D. P. Cantwell e G. A. Carlson (eds.), *Trastornos afectivos en la infancia y adolescencia*, Barcelona, Martínez Roca.
- Cartledge, G., e J. F. Milburn (1995): *Teaching social skills to children*

- and youth: innovative approaches, Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.
- Cattell, R. B. (1972): *El análisis científico de la personalidad*, Madrid, Fontanella.
- DSM-IV (1995): *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, Barcelona, Masson.
- Dorsch, F. (1976): *Diccionario de Psicología*, Barcelona, Herder.
- Duché, D. J. (1964): "Les tentatives de suicide chez l'enfant et l'adolescence", *Psychiatrie Infant*, 7, 1-114.
- Eysenck, H. J. (1962): *Conditionnements et néuroses*, París, Gauthier-Villars.
- Galindo, E., et al. (1986): *Modificación de conducta en la educación especial*, México, Trillas.
- Herward, W. L. (1997): *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*, Madrid, Prentice Hall.
- Jacobson, E. (1938): *Progresive relaxation*, Chicago, University of Chicago Press.
- Johnson, A. M. (1941): "School phobia American", *Journal Orthopsychiatry*, 11, 702-711.
- Kripper, S. (1970): "The use of hiponosis and the improvement of academic achievement", *The Journal of Special Education*, vol. 4, núm. 4, 451-460.
- Labouceur, R., et al. (1981): *Principios y aplicaciones de las terapias de la conducta*, Madrid, Debate.
- Lebovici, S., e D. Brausweig (1967): "A propos de la néurose infantile", *Psychiatrie Infant*, 10/1, 41-123.
- Lowe, T. L., e D. J. Cohen (1987): "Investigación biológica sobre la depresión infantil", en D. P. Cantwell e G. A. Carlson (eds.), *Trastornos afectivos en la infancia y adolescencia*, Barcelona, Martínez Roca.
- Maciá Anton, D., e F. X. Méndez Carrillo (1988): *Aplicaciones clínicas de la evaluación y modificación de conducta*, Madrid, Pirámide.
- OMS (1994): *CIE-10. Trastornos mentales y del comportamiento*, Madrid, Meditor.
- Pinillos Díaz, J. L. (1975): *Principios de Psicología*, Madrid, Alianza Editorial.
- Quay, H. C., et al. (1986): "Classification", en H. C. Quay e J. S. Verry (eds.), *Psychopathological disorders of childhood*, (3ª ed.), Nova York, John Willey & Sons.
- Rank, O. (1928): *Le traumatisme á le naissance*, Paris, Payot.
- Rutter, M. (1978): "Classification", en M. Rutter e Hersev (eds.), *Child Psychiatry*, Londres, Blackwell Scientific Publications.
- Sánchez Manzano, E. (1990): "La educación familiar y los hijos

- problemáticos”, en V. García Hoz (dir.), *La educación personalizada en la familia*, vol. 7, Madrid, Rialp.
- _____(2001): *Principios de educación especial*, Madrid, CCS.
- Small, J., et al. (1978): “Clinical EEG studies of short and long term stimulant drug of Kyperkinetic children”, *American Journal of Psychiatry*, vol. 130, 7, 786-798.
- Spitzer, R. L., e D. P. Cantwell, (1980): “Classification of mental disorders and DSM III, en H. L. Kaplan et al. (eds.), *Comprehensive textbook of Psychiatrie*, Willians & Wiknis.
- Spitz, R. A. (1946): “Anaclitic depression”, *Psychoanalytic Study of the Child*, 2, 313-342.
- _____(1979): *El primer año de vida del niño*, Madrid, Aguilar.
- Tazdin, A. E. (1987): *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*, México, Ed. El Manual Moderno.
- Valdés, K. A., et al. (1990): *The national longitudinal transition study of special education study*, vol. 3, Palo Alto, CA, SRI International.
- Valett, R. E. (1987): *Niños hiperactivos. Guía para la familia y la escuela*, Madrid, Cincel.
- Weissman, M. M. (1979): “The psychological tratement of depression”, *Arch. Gen. Psychiatry*, 36, 1261-1269.
- Wolpe, J. (1958): *Psychotherapy by reciprocal inhibition*, Stanford University Press.
- Yates, A. J. (1983): *Terapia del comportamiento*, México, Trillas.





AUTISMO E COMUNICACIÓN

Paco Jiménez Martínez*
Universidade de Girona

Frecuentemente, los pilares sobre los cuales construir estrategias educativas para desarrollar la comunicación y el lenguaje en personas con autismo se fundamentan en el conocimiento del contexto/entorno más inmediato y los elementos funcionales y pragmáticos de la comunicación. No puede olvidarse que "todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos" (Vygotsky, 1979, 94).

1. INTRODUCCIÓN

O ano 1943 marca o punto de partida do traballo e a investigación en autismo. Desde a primeira definición de autismo infantil precoz realizada por Kanner en 1943, o tema xerou tal cantidade de estudos e de escritos que a relación sería exhaustiva. Neste sentido, con certa ironía, E. J. Anthony, citado por Wing (1998), afirmaba en 1958 que na primeira época de estudos sobre o autismo non había suficientes síntomas para tódolos autores que querían poñerlle o seu nome a unha síndrome. Por outra parte, púidose constatar como, a pesar da relativa baixa frecuencia do autismo na poboación en xeral, é sorprendente a cantidade de traballos que xera e o interese que suscita. Segundo diferentes estudos,

como poden se-los de Gillberg (1984), Wing (1993) ou AA.VV. (1998), a taxa de prevalencia do autismo na poboación xeral é de 2 a 5 casos por 10.000; se se inclúen casos de atraso mental con características autistas a cifra elévase a 20 por 10.000, e se se diferencia por sexos o autismo é máis frecuente en nenos ca en nenas nunha proporción de 4/1, aínda que, ás veces, os casos en nenas son máis graves.

É certo que numerosos profesionais realizaron un inxente traballo pero este segue ofrecendo gran cantidade de interrogantes para as cales non se teñen respostas, quizais porque non é fácil xerar suficiente luz para ver claro e tal vez porque non se busca no lugar axeitado. Tamén é verdade que, aínda que exista unha falta de respostas, se debe recoñecer que algúns aspectos

* Catedrático de Didáctica e Organización Escolar.

relacionados coa atención ás persoas autistas e a súa educación presentan datos algo máis clarificadores e esperanzadores se se compara a situación actual co inicio do último cuarto de século.

2. COMPLEXIDADE DO CONCEPTO DE AUTISMO Á HORA DE DEFINILO

E. Bleuler, en 1906, empregou por primeira vez o termo autismo en pacientes adultos esquizofrénicos para definir un síntoma que representaba un fracaso destas persoas nas relacións interpersoais, así como un illamento do seu contorno. Máis tarde, Kanner (1943) utilizou o termo autismo infantil precoz para definir unha poboación de nenos nos que se detectaba unha marcada tendencia ó retraemento antes de cumprir-lo ano de idade, así como a imposibilidade de interaccionar coas persoas que os rodeaban. A partir de entón fóronse producindo cambios no concepto e no seu tratamento.

En concreto, segundo Kanner, os trazos máis característicos do cadro autista que presentaba este grupo de nenos que el estudiou eran os seguintes: *a)* incapacidade para establecer contacto con persoas, *b)* atraso importante na adquisición da fala, *c)* utilización non comunicativa da fala no caso de que esta fose adquirida, *d)* ecolalia retardada, *e)* inversión pronominal, *f)* actividades de xogo repetitivas e estereotipadas, *g)* insistencia obsesiva na perseveranza de identidade,

h) carencia de imaxinación, *i)* boa memoria e aspecto físico normal, *j)* anormalidades evidentes da primeira infancia.

Desde a contribución de Kanner, foise redefinindo o termo, (Asperger, 1944; Popper, 1959; Lotter, 1966; Rutter, 1967, etc.). Nos anos sesenta, despois dunha análise rigorosa chégase a unha proposta de redución das características do autismo: extremo desinterese polas relacións humanas, incapacidade para empregar-la linguaxe con propósitos de comunicación, desexo obsesivo de manter sen cambios as cousas, o que dá como resultado unha marcada limitación na variedade das actividades espontáneas, fascinación polos obxectos, e boas potencialidades cognitivas.

A proliferación de conceptos e propostas seguiu nas décadas posteriores, pódense consultar os traballos de Rutter (1970, 1984), Kolvin (1971), Tinbergen e Tinbergen (1972, 1984), Rivière (1979), Brauner (1981), Garanto (1984, 1986), Jiménez (1985), Tustin (1987), Frith (1989), entre outras moitas, ata chegar á década dos noventa onde se produciron importantes contribucións como as de Gillberg (1990), Baron-Cohen (1991, 1992a, 1992b), Ozonoff (1991), Hobson (1995), AA.VV. (1997, 1998), Rivière (1998, 2000), que favorecen a comprensión do autismo. Pódese dicir que foi tan considerable a cantidade de traballos que a reflexión de Wing se fai necesaria cando alerta e afirma que

las categorías de diagnóstico que se utilizan ahora ya se conocían en

tiempos de Itard, pero entre los niños que describió había algunos que probablemente presentaban disfasia de desarrollo y otros que podrían reconocerse actualmente como autistas (ver Carrey, 1995) (Wing, 1998, 1204).

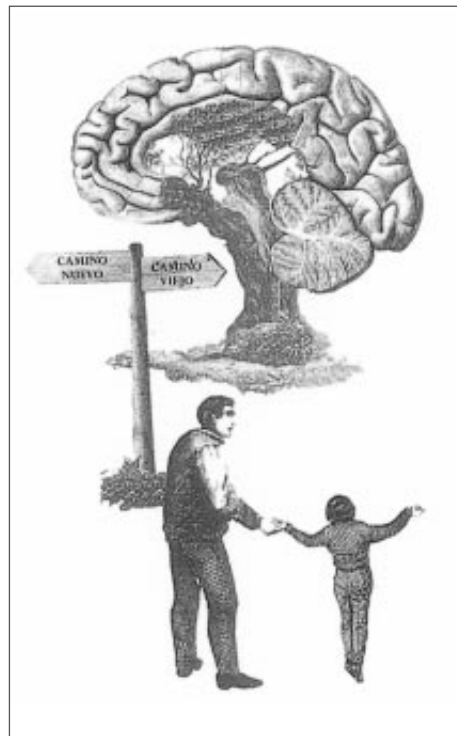
Tendo en conta a situación anterior, é evidente que o concepto de autismo é excesivamente amplo para as necesidades actuais de investigación en canto á etioloxía, o prognóstico e o tratamento. Sería ideal que existise acordo sobre qué é o autismo, cómo se detecta, qué límites ten, qué cadro clínico presenta, qué importancia ten a avaliación de necesidades, ¿cómo é o mundo experiencial das persoas autistas, cómo se pode acceder ó mundo fenoménico ou experiencial desas persoas, cómo se debe afrontar-lo problema, etc.

Para axudar á comprensión do autismo é conveniente ofrecer, de xeito abreviado, unha serie de síntomas de especial significado das diferentes áreas de comportamento que nos interesa avaliar:

a) No ámbito intelectual: CI baixo, atraso mental, déficit de pensamento de secuencias temporais.

b) Na esfera social: falta de interese de contactos sociais, falta de conduta anticipatoria, escasa motivación para explora-lo contorno, non imitación social, non uso significativo de obxectos, contorno estimular permanente, resistencia ó cambio, soidade, auto e heteroagresións, ausencia de xogo.

c) No desenvolvemento: idade e curso de deterioro, alteracións fronte a



"[...] o concepto de autismo é excesivamente amplo para as necesidades actuais de investigación [...]"

estímulos sensoriais, indiferencia, fascinación, angustia ante sons, estímulos visuais, dor, frío, contexto físico, auto-castigo.

d) En canto á linguaxe: alteracións da linguaxe, fala e comunicación, non intencionalidade comunicativa, non funcionalidade, alteracións na simbolización, alteracións nos signos, incompetencia lingüística, mutismo selectivo, balbuzo, ecolalia, ecos exactos, expandidos e reducidos, eco inmediato, eco moderado, dificultades de

articulación, escaseza de vocabulario, neoloxismos, xerga lingüística, imperativos, alteracións no xesto, ton e ritmo, non correspondencia entre entoación e contido.

No que se refire ó tema da valoración diagnóstica e a avaliación tamén existen moitas máis sombras ca luces, por isto é conveniente afinar ó máximo na avaliación, para que sexa o máis axeitada posible e así poder relacionala coas áreas, contidos e metodoloxía correspondentes. Neste sentido, non hai dúbida de que a avaliación psicopedagóxica xoga un papel moi importante, recoñecido por gran cantidade de expertos como Alpern (1967), Freeman e Ritvo (1976), Schopler e Reichler (1979) ou Rutter (1984). Deste xeito, podemos ver como desde as orixes ata a actualidade se produciu unha gran cantidade de estudos, todos eles de enorme importancia, tanto desde o punto de vista da avaliación psicopedagóxica, como polo tipo de orientación que se lle debería dar á intervención posterior. De entre os traballos que se centran principalmente na avaliación do autismo poderíamos citar a Ornitz (1977), Freeman e Ritvo (1982) que en relación coa metodoloxía observacional elaboran a *Behavior Observation System* (BOS); Schopler e outros (1980) que ofrecen a *Escala de Valoración do Autismo Infantil* (Childhood Autism Rating Scale, CARS); Schopler e Reichler (1979) e o *Perfil Psico-Educativo* (Psychoeducational Profile, PEP); Wing (1976) que presenta o *Cuestionario Estandarizado de Avaliación*; Rivière

(1981, 1988, 2000) e o *Inventario de Espectro Autista* (IDEA), etc.

3. AUTISMO E COMUNICACIÓN

Ó falar das necesidades educativas relacionadas coa comunicación é necesario ter en conta, de maneira global, as manifestacións de deterioro cualitativo na interacción social, como poden ser a indiferencia afectiva cara ó contorno, o funcionamento intelectual e as condutas estereotipadas.

Polo que respecta ás alteracións específicas da comunicación e a linguaxe, é imprescindible estudar as desviacións da linguaxe e o atraso lingüístico. É bastante habitual detectar que a cantidade de balbuzos das persoas autistas, ó longo do primeiro ano de vida, adoita ser menor ou anormal e algunhas veces prodúcense estereotipias verbais sen aparente intención de comunicarse. Así podemos observar fala ecolálica, frases estereotipadas descontextualizadas, xergas e neoloxismos, etc.

En relación á análise e avaliación da linguaxe da persoa autista é evidente que Angel Rivière (1949-2000) foi, e seguirá a ser un dos referentes próximos máis idóneo para afondar nesta temática, pola gran cantidade de ideas e polas innumerables suxestións que ofrece a súa obra. Facendo unha síntese das súas ideas ó respecto, Belinchón e Rivière (1981a, 1981b, 1982), Sotillo e Rivière (1997a, 1997b), Rivière está convencido de que hai un ángulo

desde o cal mira-la linguaxe autista é bastante útil. Trátase de que a análise desta non se centre en intentar explicar por qué ten tantas dificultades a persoa autista cunha función tan enormemente complexa como é a linguaxe, senón, por qué as persoas capaces teñen tan poucas. Se se mira desde esa perspectiva podería dar algunha luz para entendela-lo que lle ocorre ó autista. Por exemplo, nunha situación de normalidade, cando se fala dalgunha cousa que interesa, utilízanse oracións gramaticais, atópanse e empréganse rapidamente palabras na medida en que se necesitan e asígnanse esas palabras a un mundo conceptual complexo de significados. Parece ser que se comprende o que se di e esas actividades de comprensión son enormemente complexas. ¿Que implica que se comprenda ó que está falando? En primeiro lugar, un non se limita a comprender e a asignar significados *a posteriori* ó que o outro vai dicindo, senón que o que un vai dicindo corresponde dalgún xeito a uns certos esquemas de anticipación ou esquemas de expectativas. É dicir, a comprensión implica a asignación duns certos esquemas de anticipación que permiten esperar algo.

Todo o anterior establece a problemática central do autismo: a capacidade de comprensión. A persoa autista pode ter unha variedade enorme de linguaxe, pero sempre se atopan dificultades de comprensión. Non é estraño que o autismo se relacionase coa afasia ou disfasia receptiva e non coas afasias expresivas ou coas mixtas ou

cos atrasos madurativos da linguaxe, senón coa afasia ou disfasia receptiva de evolución, aínda que non é o autismo unha afasia receptiva. Esa dificultade de comprensión enlázase coas dúas grandes raíces que ten a linguaxe humana, unha raíz na interacción, na relación cos demais, e unha raíz no mundo de conceptos e de esquemas que permiten asignar significados e que á súa vez non son independentes. É dicir, ese mundo de conceptos e de esquemas configúrase en gran parte a través da relación en tanto en canto require do neno unhas capacidades de abstracción que están alteradas nas persoas autistas e iso establece toda a complexidade do problema da linguaxe. Esa situación lémbrale a Rivière, en Jiménez (1985), cando se fala da linguaxe en autismo, ese xogo infantil de nin si nin non, nin branco nin negro, nin qué sei eu; di que o problema non é só lingüístico e que é un erro o intento de reduci-lo autismo a isto. Está de acordo en que pode ser unha especie de afasia receptiva grave; ten dúbidas de que o problema da linguaxe sexa puramente afectivo; tampouco ve claro que sexa de tipo cognitivo, nin que se trate soamente da interacción, xa que, se fose así, na construción interactiva dese neno, a linguaxe aparecería con moita máis espontaneidade e poderíase chegar ó acordo de que os nenos autistas poden mellorar na súa relación cos demais, na súa interacción, e a pesar de todo, non adquirir formas lingüísticas.

O problema da linguaxe no autismo é que nas alteracións se mesturan

un gran número de dificultades que ten o autista. Para estas persoas o mundo ten uns atrancos na comprensión, pode aparecer a linguaxe nunha certa porcentaxe de nenos (os estudos din que as cifras son menos do cincuenta por cento) pero cando aparece faino cunha gran cantidade de alteracións, que deben ser contempladas desde a súa lóxica; por exemplo a ecolalia, como alteración máis característica, que consiste na repetición de palabras ou frases de maneira inmediata (ecolalia inmediata) ou ben noutro contexto diferente daquel no que foron pronunciadas por primeira vez (ecolalia diferida).

Rivière pregúntase qué pode facer unha persoa que ten unha dificultade para comprender, que non posúe as regras de organización morfosintáctica para producir linguaxes espontaneamente, ou polo menos non as posúe na súa integridade, cando lle están dicindo algo que intúe que pode ser interesante responder. Rivière cre que o mellor que pode facer é optimizar as súas posibilidades de comunicación coa ecolalia; así cando parece que é a hora de merendar e lle din “¿queres galletas?” e el contesta “queres galletas”, o máis probable é que acabe comendo as galletas, porque o que contesta é algo que ten que ver coa situación, que non entendeu moi ben pero, gracias á ecolalia, puido manter a comunicación, dicindo algo que ten que ver co que o outro dixo. Se a persoa autista quere dicir algo a alguén que ten que ver co que aquel di pero non



Esculturas de Julio González. “[...] é moi frecuente que o autista non saiba acomoda-lo volume da súa voz á distancia co oínte”.

sabe facelo, unha cousa que pode facer é, simplemente, repeti-lo que lle din. A ecolalia, en certo modo, está optimizando unha situación de comunicación montada sobre déficits cognitivos e lingüísticos de grande importancia como a inversión pronominal, que consiste en designar cun pronome ti ou el o que en realidade é eu. Para tódolos autistas é difícil o uso de pronomes persoais e demostrativos porque son formas que cambian de significado. Por exemplo, o falar ante moitas persoas esixe poñerse no papel do outro, tratar de entendelo,

e isto é difícil, pero cando un intenta comunicarse co outro, ten que ser quen de se poñer no lugar desa persoa. Esa reversibilidade implica unha competencia de interacción á que os autistas dificilmente chegan. Por exemplo, é moi frecuente que o autista non saiba acomodalo volume da súa voz á distancia co oínte. Son as raíces comunicativas e cognitivas da linguaxe as que están alteradas e iso fará que a linguaxe se converta en algo aversivo para a persoa autista. Nun mundo no que as persoas lle piden, lle esixen, a través de formas que non pode entender e ás que non pode responder axeitadamente, a linguaxe vaise cargando de ameaza e convértese nun estímulo hostil para el. Daquela intervén algo que vai máis alá das súas dificultades de competencia, interacción, comprensión, cognición, percepción, ou de atención, e que é unha ameaza para os estímulos lingüísticos.

Unha vez que a persoa autista adquiriu a linguaxe funcional con alteracións prosódicas leves ou de capacidade de abstracción e de significación, atópase con algo terrible; empeza a tatear porque se está dando de conta de que o seu instrumento lingüístico non é coma os demais. Á parte das dificultades propias de base psicolingüística, cognitiva, interaccional, que ten a persoa autista, aparece unha dificultade que consistirá en que a linguaxe se está cargando de ameazas.

Segundo Rivière, nas décadas dos anos setenta e oitenta utilizábanse

uns sistemas xestuais, para nenos autistas de niveis máis baixos que daban un resultado moito mellor do que se podía prever racionalmente. Normalmente eses sistemas empregábanse en contextos de comunicación bimodal nos que se presentaban signos e formas lingüísticas e se lles daba a eses tratamentos un carácter máis pragmático. Os reforzadores eran máis parecidos e máis relacionados coas formas lingüísticas. Nalgúns nenos de nivel baixo, a adquisición dun só signo comunicativo como comer, modificaba absolutamente a súa conducta; dábase de conta de que adquiriría un certo control sobre o medio, que podía conseguir unha cousa gracias a un signo que os demais entendían e iso modificaba as súas posibilidades de control. En certo modo, a situación lingüística, en moitos autistas, estaba sometendo o neno a unhas condicións (metaforicamente) de indefensión aprendida; en gran parte estaba indefenso fronte á linguaxe, e a adquisición dalgún signo ou dun símbolo dalgunha forma lingüística podería modifica-la súa conducta.

É importante distinguir entre o que son formas lingüísticas ou signos, do que son expresións ecolóxicas ou non pero que non teñen ningún carácter lingüístico. Hai ecolalias que poden consistir en optimizar unha situación de comunicación, é dicir, manter esa situación de comunicación a pesar das alteracións da linguaxe. Se se repite o mesmo, algo se sacará desa situación.

Outras ecolalias son formas puramente musicais, o neno está xogando coa linguaxe coma se fose música, hai unha certa independencia neurofisiolóxica entre linguaxe e música. As estruturas que procesan a linguaxe son diferentes das que procesan a música, por iso é perigoso predici-las competencias lingüísticas polas competencias musicais do neno. A ecolalia musical é unha forma que normalmente non predí o desenvolvemento lingüístico posterior dun neno. Na ecolalia encóntrase unha enorme complexidade, un problema difícilísimo. Poderíase dicir que se detecta un certo estado de depresión ante as posibilidades lingüísticas dos nenos autistas e que se necesita certa esperanza.

Debe terse en conta que o período de omnipotencia dos primeiros programas conductuais pasou e quizais se trate pouco o tema. Cabe destacar que os enfoques pragmáticos e os sistemas de signos teñen que ser adaptados a autistas cunha esperanza de comunicación.

En definitiva, o problema básico que se produce é o funcional. Se un neno non ten unha función declarativa, se non é capaz de sinalar para compartir, de formar ese triángulo co fin de comparti-la interacción do obxecto coa outra persoa, a construción de topografías verbais —como se fixo en programas de modificación— desatendendo absolutamente esas condicións previas funcionais que son actividades comunicativas básicas a partir das cales nace a linguaxe, le-

rao á produción dunha linguaxe *parrot*, como din os ingleses, de *papagaio*, que non é realmente linguaxe, aínda que poidan ser formas verbais, non é significado aínda que sexan emisións.

De tódolos xeitos, Rivière dicía que el non sabía construí-la función declarativa e que lle daba a impresión de que se se relacionase adecuadamente con ese neno que non tiña función declarativa, é posible que constrúsen os dous un núcleo afectivo de relación, e que se desenvolvese a función declarativa, pero advertía que aínda que as condicións de interacción e esa evolución das funcións se puidesen dar nunha situación moi natural, non convida abandonar-lo tratamento baseado en formas e signos.

Para sintetiza-las alteracións da linguaxe no autismo, é oportuno recordar a Belinchón (2000, 32-34) quen, referíndose a Rivière, afirma:

En el ámbito del lenguaje y la comunicación de las personas con autismo y otros trastornos relacionados, las ideas esenciales de Angel Rivière han sido muchas y sugestivas. Sin pretender en absoluto hacer un resumen completo, me atrevería a destacar, apoyándome en sus propios textos, algunas que me parecen particularmente importantes: por su valor y sus implicaciones teóricas; pero también por su valor y sus implicaciones para las prácticas educativas en el ámbito de la educación especial.

E a continuación achega algunhas das principais conclusións dos traballos

realizados por Angel Rivière, como poden ser:

Las alteraciones del lenguaje configuran algunos de los síntomas diferenciales que permiten establecer un cuadro de autismo infantil [...]. Todas las personas con autismo tienen limitaciones importantes para adquirir el lenguaje en el llamado "periodo crítico de desarrollo" (4-5 primeros años de la vida) [...]. Las alteraciones comunicativas y lingüísticas de las personas con autismo son una consecuencia evolutiva de la falta de desarrollo de otras muchas capacidades psicológicas [...]. La alteraciones del lenguaje y la comunicación de las personas con autismo presentan formas clínicas muy diversas, y alcanzan, en los distintos sujetos, niveles muy variables de desarrollo y alteración [...]. Todas las personas con autismo que desarrollan lenguaje atraviesan un periodo más o menos largo en el que predomina el empleo de emisiones ecológicas [...]. Todas las personas con trastornos del espectro autista tienen dificultades importantes para manejar información sobre los estados mentales de otros (las llamadas capacidades de "teoría de la mente"). Estas dificultades limitan seriamente el uso comunicativo del lenguaje incluso en los sujetos con niveles más altos de funcionamiento intelectual y gramatical [...].

4. INTERVENCIÓN EDUCATIVA NO AUTISMO A TRAVÉS DOS SISTEMAS DE COMUNICACIÓN ALTERNATIVA (SCA)

Polo que se refire á intervención educativa que dea resposta ás necesidades das persoas autistas relacionadas coa comunicación é obrigado tomar en consideración as palabras de

Belinchón (2000, 34-37) e lembrar algunhas das orientacións, principios e propostas de Rivière nese sentido:

La terapia de lenguaje y los programas orientados al desarrollo de las competencias comunicativas de los niños con trastornos del espectro autista constituye un componente imprescindible y urgente en los programas de intervención educativa [...]. Debido a sus dificultades simbólicas e intersubjetivas, las personas con autismo tienen dificultades en la adquisición de todos los tipos de símbolos; pero, comparado con otros tipos de lenguaje, el lenguaje verbal conlleva dificultades muy específicas derivadas de la necesidad de procesar información presentada secuencialmente [...]. La dificultad para enseñar a las personas con autismo más gravemente afectadas un lenguaje que realmente sirva para transmitir significados intencionales resulta radicalmente incompatible con la pretensión lovasiana de entrenar las habilidades lingüísticas y comunicativas mediante procedimientos basados únicamente en el condicionamiento operante [...]. Las limitaciones cognitivas de las personas con autismo y su característica tendencia a la inflexibilidad y la ritualización les permite beneficiarse, sin embargo, de programas y contextos de aprendizaje muy estructurados [...]. La extraordinaria variabilidad y diversidad de las alteraciones comunicativas y lingüísticas de las personas con autismo requieren de los terapeutas y educadores una enorme flexibilidad [...]. Las dificultades lingüísticas y comunicativas de las personas con autismo guardan una muy profunda conexión con sus déficits mentalistas [...].

Ata aquí podemos concluir que quizais estamos influenciados ó enten-

de-la linguaxe oral e escrita, a linguaxe convencional, como a ferramenta máis útil á hora de comunicarnos, pero, tendo en conta que falamos de persoas autistas, quizais debamos optar (nalgúns casos) polos SCA, de xeito que poidan facilitar unha intervención sobre a comunicación.

A partir das anteriores reflexións, nesta ocasión preséntase a posibilidade de traballa-la comunicación na persoa autista a través dos sistemas de comunicación alternativa (SCA) como unha opción, entre outras, que permita mellora-la interacción destas persoas con seu contorno e, á vez, lles abra as portas á interacción social.

A implantación dos SCA en persoas con autismo foise desenvolvendo ó longo do último cuarto do século XX. Os SCA como técnicas complementarias doutras posibles, presentan unhas finalidades moi claras (Tamarit, 1993), tales como: ensinar un conxunto de códigos non-vocálicos a través de soporte físico e permitir funcións de representación para levar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea e xeneralizables) por si sós, ou en conxunción con códigos vocais e non-vocais.

Dos sistemas de comunicación alternativa máis utilizados en persoas autistas, poderíamos citar de maneira xenérica a comunicación facilitada, os sistemas pictográficos e a comunicación signada, como os máis representativos, aínda que, tendo en conta as súas

características e as súas limitacións, a saber:

- *En relación coa comunicación motórica:* de carácter non simbólico, supoñen unha manipulación directa das persoas e obxectos, contempla un *input* visual e un *output* motor. Por outra parte, como limitacións, débese ter en conta que a comunicación segue o parámetro do aquí e agora e supón unha dificultade no traslado de obxectos.
- *En relación coa comunicación xestual:* igualmente de carácter non simbólico. Non existe manipulación de obxectos, persoas, etc., e contempla tamén un *input* visual e un *output* motor. En canto ás súas limitacións, neste caso, a comunicación tamén segue o parámetro do aquí e agora e débese ter en conta que os xestos espontáneos son infrecuentes nas persoas autistas.



“[...] débese ter en conta que os xestos espontáneos son infrecuentes nas persoas autistas”.

- *En relación coa comunicación pictográfica:* é de carácter representacional, non simbólica, de *input* visual e *output* motor e de carácter tanxible. Polo que respecta ás limitacións, manifestan unha dificultade para representar conceptos abstractos. Dáse unha redución de vocabulario e hai certas dificultades no seu traslado físico.
- *En relación coa comunicación escrita:* é de carácter simbólico, de *input* visual e *output* motor e tanxible. Nas limitacións pódense producir dificultades no seu traslado físico e existe unha certa redución na cantidade de palabras.
- *En relación coa comunicación signada:* é simbólica, de *input* visual e *output* motor, non necesita trasladarse e é intanxible. As limitacións céntranse nunha certa redución da audición, unha restricción no vocabulario e nalgúns dificultades motrices.
- *En relación coa comunicación falada:* de carácter simbólico, de *input* oral e *output* verbal, non necesita trasladarse, é un sistema usual de comunicación e é intanxible. En canto ás habilidades orais e verbais, estas son moi deficitarias nos autistas.

Non é este o medio máis idóneo para poder facer unha revisión exhaustiva dos SCA pero, a xeito de exemplo e como modelo que pretende melloras cualitativas e cuantitativas na interacción social, podemos cita-lo Sistema de Comunicación Total de Schaeffer e outros (1980) que tivo unha grande

aceptación no noso contorno máis inmediato. A finalidade que pretende é a de facilitarlle á persoa autista un medio para expresa-los seus desexos de forma espontánea, utilizando a fala signada e a comunicación simultánea, o que implica o uso do código oral e signado simultaneamente.

Para finalizar este apartado, é conveniente lembrar que na elección dun sistema alternativo, é necesario ter en conta unha serie de factores persoais tales como: os factores cognitivos, motóricos, de comunicación, perceptivos, curriculares, sociais, ambientais, emocionais, etc. Por outra parte, tamén é preciso analizar outro tipo de factores relacionados cos sistemas alternativos como son: as características e o nivel de abstracción, a amplitude do vocabulario, o carácter versátil, etc.

En canto ás persoas autistas con linguaxe verbal (ecolálica ou non), cómpre realizar análises das funcións cognitivas superiores e de cada un dos elementos lingüísticos. No caso das persoas ecolálicas, en ocasións as producións ecolálicas danse como unha opción comunicativa viable, sobre todo en estadios temperáns do desenvolvemento da linguaxe. Nesta circunstancia, segundo Rydell e Prizant (1995), as estratexias deben procurar incrementa-la comunicación entre os interlocutores, modifica-lo contorno para aumenta-la predictibilidade e consistencia das situacións ecolálicas, simplifica-lo *input* lingüístico en función do nivel de procesamento

lingüístico, utilizar pautas variadas de comunicación por parte do adulto atendendo ó nivel cognitivo, social e comunicativo, modela-la emisión das palabras, responder ás emisións ecolálicas que teñan un propósito instrumental, cognitivo e social, desenvolve-lo procesamento lingüístico e a creatividade mediante modificacións sistemáticas nas emisións ecolálicas e usar sistemas de comunicación.

No caso das persoas con fala non ecolálica, para Twachtman (1995) as estratexias deben tender a incrementar os elementos pragmáticos da linguaxe, proporcionar diálogos escritos, practica-la lectura en grupo, elaborar textos sobre as rutinas diarias, dramatizar historietas ou contos, estimular o xogo interactivo, usar gravacións de vídeo e promover actividades baseadas en aspectos referenciais.

5. CONCLUSIÓN

A xeito de conclusión, é conveniente aclarar que ó longo destas liñas se pretendeu reflexionar sobre a "eterna novidade" que representa o autismo e a súa educación e, á vez, sobre a complexidade da tarefa específica no ámbito da comunicación. É verdade que en moitos casos e en virtude das características de moitas persoas é necesario dar respostas específicas desde a infancia e ó longo da súa vida, pero para iso fai falta a estrutura técnica necesaria.

Na historia do tratamento do autismo, fixéronse moitas conxecturas en relación coas súas causas e, aínda que sexa un paradoxo, ese traballo de intentar resolver dúbidas e de indagación continua, fixo que non se puidese empezar a traballar cunha orientación correcta, circunstancia que provocou que, en moitas ocasións, o descoñecemento da causa fose prexudicial para un axeitado tratamento.

Por outra parte, fixéronse afirmacións categóricas que habería que cuestionar, xa que, da mesma maneira que é certo que se necesitan programas individualizados e que o traballo da familia se considera imprescindible na intervención educativa, tamén é verdade que non sempre é idóneo o tratamento nun centro especializado (escola especial) e rexéitase a opción do centro normalizado (escola ordinaria) sen intentalo minimamente.

É evidente que a educación comprensiva e integradora se pode interpretar como algo imposible, como algo que non deixa de ser un soño con características progresistas e innovadoras, que á vez atopa grandes dificultades para avanzar nunha sociedade que prima, fundamentalmente, a concorrencia, a insolidariedade e a non comunicación. En definitiva, faise patente a dicotomía entre a educación desexable e a educación real. Ante a situación anterior, un principio de posible solución podería se-lo recoñecemento do estado de ignorancia fronte ó tema e reconsiderar se a formación que reciben os profesionais é a máis idónea

ou se se deberían face-los esforzos necesarios para modifica-los *curricula* de formación en consonancia coa realidade.

No futuro débese tender a unha educación da diversidade que non perpetúe a cultura do noso tempo, marcada pola uniformidade e con pouco interese pola diferenza. Deberíase tender a elimina-las orientacións homoxeneizadoras e encamiñarse cada vez máis cara a posturas heteroxeneizadas, xa que nos últimos tempos se experimentou certa regresión (a situación sociopolítica algo debeu de ter que ver con isto) e sobre todo no caso da educación das persoas autistas.

6. BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1997): "Autismo. Le nuove frontiere della riabilitazione", *Atti del 2° Convegno Internazionale*, Nola (NA) 1997, Roma, Phoenix Editrice.
- AA.VV. (1998): "La esperanza no es un sueño", en *Actas del Congreso Autismo Europa*, 2 (vols.), Madrid, Escuela Libre Editorial.
- Alpern, G. D. (1967): "Measurement of 'untestable' autistic children", *Journal of Abnormal Psychology*, 72, 478-486.
- Asperger, H. (1944): "Die Autistischen psychopathen im kindersalter", *Archiv fur Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- Baron-Cohen, S. (1991): "Precursors to a theory of mind: Understanding attention in others", en A. Whiten (ed.), *Natural theories of mind*, Oxford, Basil Blackwell, 233-251.
- _____(1992a): "Out of sight or out of mind?. Another look at deception in autism", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 7, 33, 1141-1155.
- Baron-Cohen, S., J. Allen e C. Gillberg (1992b): "Can Autism be detected at 28 months? The needle, the haystack and de CHAT", *British Journal of Psychiatry*, 161, 839-843.
- Belinchón, M. (2000): "Lenguaje y autismo con... Ángel Rivière", *Revista de Educación Especial*, 28, 27-38.
- Belinchón, M., e A. Rivière (1981a): "El lenguaje autista desde una perspectiva correlacional", *Estudios de Psicología*, 5, 6, 19-39.
- _____(1981b): "Reflexiones sobre el lenguaje autista. I. Análisis descriptivos y comparación con la disfasia receptiva", *Infancia y Aprendizaje*, 13, 89-120.
- _____(1982): "Lenguaje y autismo" en M. Monfort (ed.), *Los trastornos de comunicación en el niño*, Madrid, CEPE, 63-95.
- Brauner, A., e F. Brauner (1981): *Vivir con un niño autista*, Buenos Aires, Paidós.
- Freeman, B. J., e E. Ritvo (1976): "Evaluating autistic children",

- Journal of Pediatrics Psychology*, 1, 18-21.
- _____(1982): "The syndrome of autism", en P. Katoly (ed.), *Advances in child behavior analysis and therapy*, Toronto, D. C. Health, 459-464.
- Frith, U. (1989): *Autism: explaining the enigma*, Oxford, Blackwell.
- Garanto, J. (1984): *El autismo*, Barcelona, Herder.
- _____(1986): "Criteris diagnostics i avaluació de l'autisme infantil", en *Autisme, realitat o mite*, Barcelona, Fundació Tutelar Congost, 93-143.
- Gillberg, C. (1984): "Infantile Autism and other childhood psychoses in a swedish urban region. Epidemiological aspects", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25 (1), 35-43.
- Gillberg, C., e outros (1990): "Autism under age 3 years: A clinical study of 28 cases referred for autism symptoms in infancy", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 921-934.
- Hobson, R. F. (1995): *El autismo y el desarrollo de la mente*, Madrid, Alianza Editorial.
- Jiménez, P. (comp.) (1985): *Diagnóstico y tratamiento del autismo infantil*, Barcelona, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Kanner, L. (1943): "Autistic disturbances of affective contact", *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kolvin, I., e outros (1971): "Studies in childhood psychoses: VI. Cognitive factors in childhood psychoses", *British Journal of Psychiatry*, 118, 415-420.
- Lotter, V. (1966): "Epidemiology of autistic conditions in young children: I. Prevalence", *Social Psychiatry*, 1, 124-137.
- Ornitz, E. M. (1977): "Childhood autism: a review of the clinical and experimental literatura", *Calif. Med.*, 118, 29.
- Ozonoff, S., e outros. (1991): "Executive function deficits in high-functioning autistic individual: Relationship to Theory of Mind", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1081-1105.
- Popper, K. (1959): *The Logic of scientific discovery*, Londres, Hutchison.
- Rivière, A. (1979): *Autismo infantil, cuestiones actuales*, Madrid, APNA-SEREM.
- _____(1998): *El tratamiento del autismo*, Madrid, INSERSO.
- _____(2000): "¿Cómo aparece el autismo? Diagnóstico temprano e indicadores precoces del trastorno autista", en A. Rivière e J. Martos (comps.), *El niño pequeño con autismo*, Madrid, APNA (en prensa).

- Rivière, A., e outros (1988): *Evaluación y alteraciones de las funciones psicológicas en autismo*, Madrid, CIDE.
- Rutter, M. (1967): "A five to fifteen year follow-up study of infantile psychosis II: Social and behavioural outcome", *British Journal of Psychiatry*, 113, 1183-1199.
- _____(1970): "Autistic children: Infancy to adulthood", *Seminary in Psychiatry*, 2, 435-450.
- Rutter, M., e E. Schopler (1984): *Autismo*, Madrid, Alhambra Universidad.
- Rydell, P. J., e B. M. Prizant (1995): "Assessment and interventions strategies for children who use echolalia", en K. A. Quill (ed.), *Teaching children with autism. Strategies to enhance communication and socialization*, New York, Delmor Publishers Inc.
- Schaeffer, B., e outros (1980): *Total communication: a signed speech program for non-verbal children*, Illinois, Research Press.
- Schopler, E., e R. Reichler (1979): *Individualized assessment and treatment for autistic and developmentally disabled children (vol. I). Psychoeducational Profile*, Baltimore, University Park Press.
- Schopler E., e outros (1980): "Toward objective classification of childhood autism rating scale", *Journal of autism and developmental disorders*, CARS, 10, 91-113.
- Sotillo, M., e A. Rivière (1997a): "Sistemas alternativos de comunicación y su empleo en autismo", en A. Rivière e J. Martos (comps.), *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*, Madrid, APNA.
- _____(1997b): "El lenguaje de referencia mental en niños con autismo y el empleo de materiales narrativos en la intervención terapéutica", en A. Rivière e J. Martos (comps.), *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*, Madrid, APNA.
- Tamarit, J. (1993): "¿Qué son los sistemas alternativos de comunicación?", en M. Sotillo (ed.), *Sistemas alternativos de comunicación*, Madrid, Trotta, 17-42.
- Tinbergen, E. A., e N. Tinbergen (1972): "Early childhood autism an ethological approach", *Advances in Ethology, J. Comp. Ethology Suppl.*, 10, Berlin, Paul Parey.
- _____(1984): *Niños autistas: nuevas esperanzas de curación*, Madrid, Alianza Editorial.
- Tustin, F. (1987): *Estados autísticos en los niños*, Bos Aires, Paidós.
- Twachtman, D. D. (1995): "Methods to enhance communication in verbal children", en K. A. Quill (ed.), *Teaching children with autism. Strategies to enhance communication and socialization*, New York, Delmor Publishers Inc.

234 Paco Jiménez Martínez

Vygotsky, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos superiores*, Crítica, Barcelona.

Wing, L. (1976): "The continuum of autistic characteristics", en E. Schopler e G. B. Mesibov (eds.), *Diagnosis and assessment in autism*, New York, Penum, 91-110.

___(1993): "The definition and Prevalence of Autism: A review", *European and Adolescent Psychiatry*, 2, 61-74.

___(1998): "Historia de las ideas sobre el autismo: leyendas, mitos y realidad", en AA.VV., *La esperanza no es un sueño*, Madrid, Escuela Libre Editorial, 1203-1212.



CONFLICTOS NA ESO: DESDE O MEDO Á ACCIÓN EDUCATIVA

*Amando Vega Fuente**
Universidade do País Vasco

INTRODUCCIÓN

A conflictividade parece estenderse polos centros escolares, o que provoca non pouco malestar non só entre os estudantes senón tamén entre profesores e pais. Esta conflictividade chega incluso a situacións extremas, con delitos graves e incluso homicidios, como se pode comprobar a través dos medios de comunicación. Pero, ¿cal é o alcance deste problema? ¿Ata que punto os medios son obxectivos ó presentar noticias relacionadas cos conflitos escolares? ¿Que estudos existen que axuden a comprender os sucesos dos centros escolares? ¿Que se pode facer desde o compromiso educativo?

O reto da Secundaria Obrigatoria non é outro que profundar na cultura cívica común (Angulo Rasco, 1997). A ESO ten atribuída unha dobre función: a asimilación crítica dos “elementos básicos de la cultura de nuestro tiempo” e a preparación de cidadáns e cidadás “capaces de desempeñar sus deberes y ejercer sus derechos en una sociedad

democrática” (MEC, 1989, 118 e ss.). A prolongación do común posúe tamén unha función educativa: “Si en la Primaria, la educación y la formación del ciudadano/a está signficada por su iniciación en dicha cultura cívica; en la Secundaria lo está por una profundización”.

Convén, por isto, reflexionar sobre o sentido do conflito, para comprendelo no seu xusto alcance. Baixo o paraugas do conflito cabe unha gran variedade de conductas problemáticas que se prestan ás valoracións máis diversas en función do momento, o contexto e a perspectiva dos profesores.

O conflito, nesta liña, pódese analizar desde a comprensión das necesidades ocultas ou evidentes das persoas implicadas nel, de acordo coa linguaxe da LOXSE. Esta mesma lei declara que a educación permite “avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean estas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad”. A LOXSE

* Catedrático de Educación Especial.

asume, por outra parte, que o sistema educativo ha de dispoñer dos recursos necesarios para que os alumnos con necesidades educativas especiais, temporais ou permanentes, poidan acadar dentro do mesmo sistema os obxectivos establecidos con carácter xeral para tódolos alumnos.

Hay que recoñecer, sen embargo, que a práctica educativa non resulta fácil. Por un lado, cando se fala nos textos legais de necesidades educativas especiais, poucas veces se recoñece que estas tamén teñen relación con características moi habituais nos adolescentes problemáticos (hiperactividade, problemas de conducta, limitada capacidade de concentración, etc.). Por outro, o seu nivel de conflictividade atemoriza a un profesorado non sempre capacitado para facer fronte a situacións deste tipo, relacionadas moitas veces cos cambios sociais e os propiamente educativos, o que dificulta a atención e participación do resto dos alumnos.

APROXIMACIÓN Ó CONFLICTO

¿Como entende-lo conflito? Tanto no plano escolar como na vida social o conflito adoita ter unha lectura negativa como algo non desexado, patolóxico ou aberrante (Jares, 1999, 74-83). Desde opcións positivistas, o conflito preséntase como unha disfunción ou patoloxía e, en consecuencia, como unha situación que é preciso corrixir e, sobre todo, evitar. Incluso, en ocasións, se asocia á violencia, confundindo determinadas respostas a un conflito coa

súa propia natureza. É preciso, neste sentido, diferenciar entre agresión ou calquera comportamento violento, resposta negativa a un conflito, e o propio conflito.

Hai que distinguir tamén entre a agresión, ou outros comportamentos violentos, da agresividade ou combati-vidade. A agresividade forma parte da conducta humana, non negativa en si mesma senón positiva e necesaria como forza para a autoafirmación, física e psíquica, do individuo ou do grupo, e especialmente conformada polos procesos culturais de socialización. A violencia non é sinónimo de agresividade.

Desde estas consideracións, recorda Jares, o conflito resulta “un proceso natural y consustancial a la vida que, si se enfoca positivamente, puede ser un factor de desarrollo personal, social y educativo”, xa que é “un proceso de incompatibilidad entre personas, grupos o estructuras sociales, mediante el cual se afirman o perciben (diferencia entre conflicto real y falso conflicto) intereses, valores y/o aspiraciones contrarias”.

Compréndese, entón, que o conflito non só está presente nos centros educativos, como en toda organización, senón que se non se presenta de forma crónica e se se afronta de maneira positiva, é dicir, abordado desde presupostos democráticos e non violentos, resulta unha variable fundamental e tamén unha estratexia preferente para facilita-lo desenvolvemento organizativo autónomo e democrático dos centros (Jares, 1999).

Falar de conflito, pois, non é outra cousa que tratar da convivencia. E a convivencia implica a existencia de normas que deben ser consensuadas por todos. Convivir é vivir con outros. A convivencia é a arte de facer que os demais se encontren ben con un. O cal supón respecto pola forma de ser do outro e unha forma de actuación

que facilite a liberdade de cada un dentro da xustiza, lembra Santos Guerra (1999).

A conflictividade escolar, pois, non se pode comprender sen ter en conta o contexto social. Así Melero Martín (1993) considera factores de violencia escolar:



A relación emocional do neno cos seus pais e as relacións mutuas entre os cónxuxes inflúen na conflictividade escolar.

- As propias características da institución, que xeran polo seu autoritarismo un ambiente de tensión e de rebelión reprimidos.
- O papel da familia coas súas implicacións, como a relación emocional do neno cos seus pais, os modelos paternos e maternos de disciplina, as relacións mutuas entre os cónxuxes, etc.

López (2000, 21), pola súa parte, apunta que

una breve mirada al tipo de sociedad en la que vivimos pone de manifiesto que nos movemos en sociedades con un desaforado dinamismo, una creciente complejidad y una progresiva interdependencia. Los numerosos conflictos con los que aprendemos a convivir cada día: la continua violación de los derechos humanos, las barbaries derivadas de los fundamentalismos... no son sino ejemplos que ilustran el carácter enfermizo de la sociedad en que vivimos, su incompetencia para emprender dinámicas que permitan abordar estas problemáticas de manera no violenta y satisfactoria para todos y la necesidad de dinamizar procesos educativos que puedan contrarrestar los efectos perniciosos de esta tendencia.

Dentro desta perspectiva haberá que ter en conta tamén os factores políticos, económicos e sociais, sen esquecer os valores admitidos na nosa colectividade. Hai maneiras de pensar comunmente admitidas que poden desembocar en accións reprobables, sinala Requena (2000), entre as que recolle as expectativas que teñen visos de verse frustradas, a idea de que só

competindo se pode chegar a “ser alguén”, a idea escura e confusa de que o valor da escola e dos profesionais da ensinanza non é moi grande.

Non convén esquecer, por outra parte, que cando os rapaces se converten en violentos é porque eles mesmos foron obxecto de violencia, unha violencia tan pouco xustificable como a que puido ser exercida por ensinantes, polos mesmos pais ou, en fin, por unha lóxica institucional intrinsecamente violenta (Bouzada, 1998). O espacio escolar foi, e segue a ser en moitas das súas normas e costumes, un lugar para “el ejercicio de la violencia más que simbólica” a través de diferentes actuacións que converteron a escola nun medio de control social moi eficiente ó servicio da sociedade establecida (Gimeno, 2000, 30).

Bourdieu (1999), de todas formas, ve moita manipulación na información sobre o fenómeno da violencia escolar: “tanto si lo leemos como expresión de la injusticia y la desigualdad, lo que podría ser considerado como elemento estructural de la sociedad, del que emanarían las otras violencias por apropiación simbólica, como si hacemos una lectura más psicológica, tratando de encontrar las claves mediante las que se aprende a ser violento o a asumir la violencia como un hecho real y presente entre los seres humanos, resulta un tema muy complejo, cuya lectura fácil es siempre falsa y, a veces, manipuladora”.

Neste sentido, a violencia escolar é de moitos tipos, e “no conviene hablar de ella de forma genérica ya que en la escuela, como en el resto de las instituciones cerradas y estables, se producen fenómenos de violencia esporádicos, que no por temibles, deben ser interpretados como un fenómeno diferente del que tiene lugar en otras instituciones”.

¿QUE PASA NAS ESCOLAS?

Na escola, como se sinalou, non faltan conflitos, en ocasións, graves, o que leva a considerar a certos alumnos como conflictivos. Sen embargo, se comparámo-la situación do noso país coa de, por exemplo, Estados Unidos, non é tan grave como ás veces os medios de comunicación social parecen mostrar. O informe *Violence and Discipline Problems in U.S. Public Schools: 1996-97* ofrece uns datos preocupantes. Nese curso, nos centros de Primaria e Secundaria de Estados Unidos, producíronse 4.170 violacións ou abusos sexuais, 7.150 roubos, 10.950 pelexas con armas, 98.490 actos de vandalismo, 115.500 furtos e 187.890 pelexas ou ataques físicos sen armas (Requena, 2000).

Non se pode negar, sen embargo, que existan alumnos conflictivos nos centros escolares, polo menos, en determinados centros. “Resulta claro, se hable con quien se hable, que ni las escuelas quieren tenerlos entre sus alumnos, ni ellos quieren asistir a clase en centros en los que no se sienten

capaces de estar a la altura, en los que el currículum no les resulta gratificante, y en los que manifiestan su conflictividad porque es su única forma de destacar” sinala o informe do Ararteko (1999) sobre os menores infractores. O resultado é que son obxecto de sucesivas expulsións temporais, o que leva a situacións de grave inestabilidade escolar e, nalgúns casos, á desescolarización *de facto*, ante o que as autoridades educativas non están dando unha resposta adecuada.

Segundo o traballo realizado polo Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (De Benito, 2000), aínda que en xeral os alumnos están satisfeitos coa calidade da ensinanza que reciben, a conflictividade nos centros é un dos aspectos que máis chaman a atención. Dos 3.000 alumnos preguntados en Madrid das catro etapas educativas (Primaria, primeiro ciclo da ESO, segundo ciclo da ESO e Bacharelato), máis da metade están de acordo con que se deben tomar medidas disciplinarias máis duras con algúns dos seus compañeiros. O 57,5% dos enquisados contestou que coñecía a compañeiros ou compañeiras que se agredían fisicamente, e un 37% afirmou que ó seu centro acudían rapaces de fóra buscando pelexa. En xeral, estas situacións dábanse un 6% máis de veces en centros públicos ca nos concertados ou privados, e é máis denunciado polos estudantes maiores (os de segundo ciclo da ESO e Bacharelato). Case un de cada cinco (o 18,3%) afirmou que notaba que había profesores que lles tiñan medo ós alumnos.

Esta porcentaxe é maior entre os que acoden a centros públicos e entre os varóns.

Entre as investigacións, destaca a desenvolvida polo Defensor del Pueblo (1999) con ampla información sobre a violencia escolar en todo o Estado. Apoiado neste estudio e noutro realizado en Andalucía, Requena (2000) conclúe: "adaptando sus datos a un centro escolar de 600 alumnos, podríamos decir que 192 alumnos son insultados esporádicamente; 84 son excluidos socialmente o ignorados; 25 han sufrido alguna agresión física; 20 han sido amenazados; 10 han padecido alguna agresión sexual y a 39 le han robado alguna pertenencia".

En canto ós casos de victimización grave "se podría afirmar que 1,3 alumnos de ese colegio son insultados muchas veces, 6 son excluídos socialmente, 4 son objeto de frecuentes agresiones físicas, 7 u 8 son amenazados de manera no ocasional, a 9 ó 10 le roban bastantes veces y 1 ó 2 son objeto de agresión sexual".

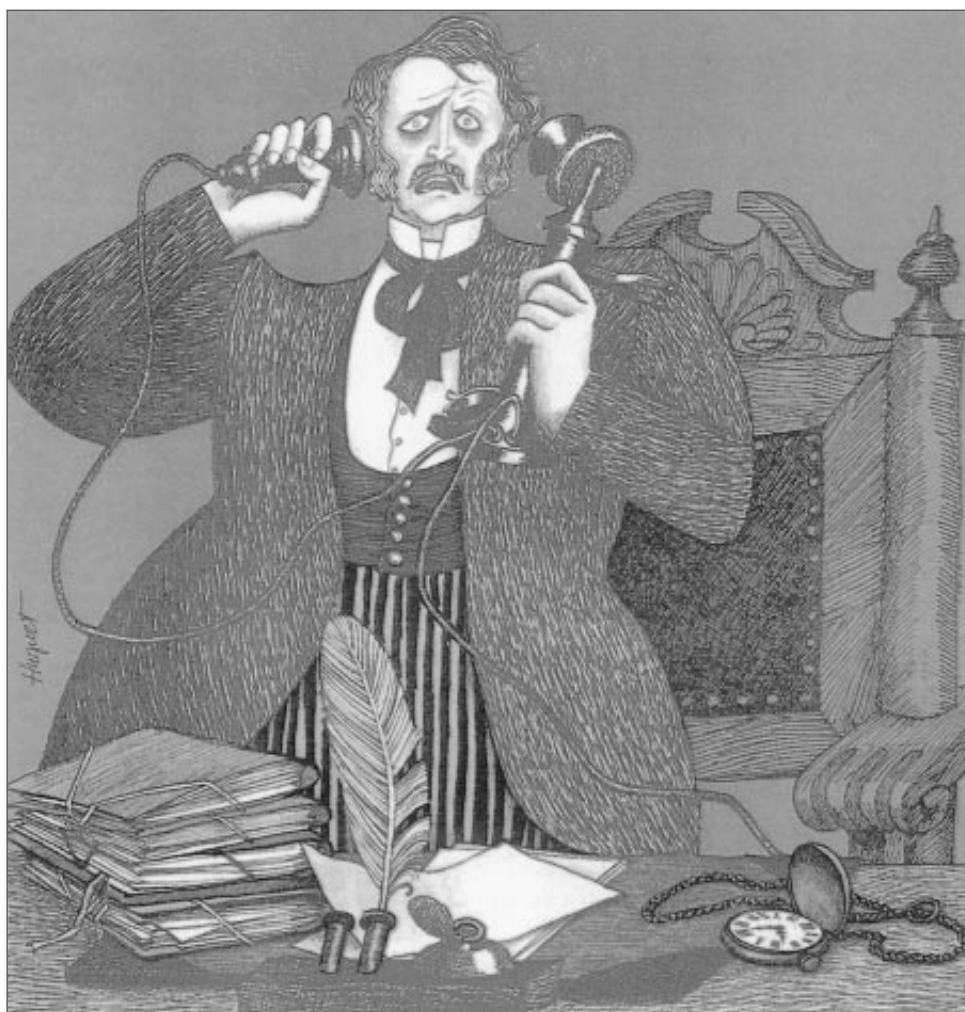
Son datos motivo de preocupación para calquera educador, xa que para os alumnos afectados pode significar unha situación insoportable con non poucas consecuencias a nivel educativo.

¿QUE PODEN FACE-LOS PROFESORES?

Se non parece válida a represión nin a derivación dos conflitos cara ás instancias xurídicas, tampouco o é a

postura de ignorar ou ocultalo conflito que a longo prazo o enquistado e dificulta a súa resolución. A resposta educativa, como sinala Jares (1999, 74-83), non pode ser outra que "la de afrontarlo de forma positiva y noviolenta". É necesario impulsar, desde as primeiras etapas escolares, programas educativos para afrontar e resolver de forma nonviolenta os conflitos, empezando por aqueles máis inmediatos e próximos a nós. E para poder entender e intervir na dinámica do conflito é absolutamente imprescindible analizar todo o relacionado co uso do poder, visible ou oculto por parte de quen o controla.

Educación para unha "convivencia constructiva, pacífica y civilizada entre los pueblos y habitantes del planeta" resulta hoxe "una inaplazable necesidad social que requiere de medidas urgentes, pues estamos condenados a entendernos" (López, 2000). E esta convivencia aprendeuse na escola, onde os conflitos constitúen unha ocasión rica en posibilidades de reflexión e de acción educativa. Para isto existe unha gran variedade de recursos, como programas, estratexias, modelos de intervención, técnicas, actividades didácticas e materiais que convén que os profesores coñezan para poder tomar decisións sobre os modos de actuar nos centros educativos. De todas formas, non hai que esquecer que a resposta, en definitiva, é a educación, que ten entre outros piares o de aprender a convivir (Delors, 1996).



É necesario impulsar programas educativos para afrontar e resolver de forma non violenta os conflitos que se presentan.

Aquí convén recordar que a LOXSE prevé en diversos preceptos unha serie de aspectos que contribúen á mellora da convivencia na escola:

- as ensinanzas adecuaranse ás características dos alumnos con necesidades especiais (art. 3-5);
- a organización da docencia na etapa de Educación Secundaria

Obrigatoria atenderá á pluralidade de necesidades, aptitudes e intereses do alumnado (art. 21-1);

- o sistema educativo disporá dos recursos necesarios para que os alumnos con necesidades educativas especiais, temporais ou permanentes, poidan alcanzar dentro do mesmo sistema os obxectivos establecidos con carácter xeral para tódolos alumnos (art. 36-1);
- para alcanzar tales fins o sistema educativo deberá dispoñer de profesores e profesionais cualificados, e realiza-las adaptacións e diversificacións curriculares necesarias para facilitar-lles ós alumnos a consecución de tales fins (art. 37-1);
- as administracións educativas dotarán os centros con alumnos que teñan especiais dificultades para alcanza-los obxectivos xerais da educación básica debido ás súas condicións sociais dos recursos humanos e materiais necesarios para compensar esta situación. Estes centros deberán adapta-la súa organización e programación docente ás necesidades específicas dos alumnos (art. 65-3);
- para os alumnos que non alcancen os obxectivos da Educación Secundaria organizaranse programas específicos de garantía social, co fin de proporcionar-lles unha formación básica e profesional que lles permita incorporarse á vida activa ou proseguir os seus estudos e as administracións educativas garantirán unha

oferta educativa suficiente deste tipo de programas (art. 23-2 e 3).

Para trata-lo conflito convén considerar non só o conxunto de factores persoais e sociais que interveñen en cada caso, senón tamén a utilización didáctica do conflito (Jares, 1999) en tres planos complementarios:

a) En canto sensibilización ante determinados conflitos propios da ampla cosmovisión da paz: desigual reparto de riqueza; discriminación por razón de sexo, raza, clase social, etnia ou nacionalidade; vulneración dos dereitos humanos, etc.

b) Como desenvolvemento da competencia individual e colectiva no uso de técnicas non violentas de resolución de conflitos.

c) Na súa incidencia na organización da aula e do centro, que nos permite a reflexión e a valoración dos formatos organizativos nos que transcorre a acción educativa.

Neste marco, teñen plena aplicabilidade as propostas de Díaz-Aguado (1998) para previr-la violencia na escola:

1. Adecua-la educación ás características evolutivas da adolescencia, co apoio á construción dunha identidade diferenciada e positiva; a axuda para afrontar-la incerteza que este proceso implica; o desenvolvemento do pensamento abstracto e a súa aplicación á comprensión dun mesmo e dos demais.

2. Favorece-la integración de todos e todas no sistema escolar, máis alá das propias dificultades.

3. Distribuí-las oportunidades de protagonismo, xa que os nenos e adolescentes con comportamento antisocial adoitan mantelo e incrementalalo para chama-la atención de persoas significativas para eles (compañeiros, profesores...), por necesidade de protagonismo e ausencia de alternativas positivas para conseguilo.

4. Orienta-la intervención de forma que favoreza cambios cognitivos (superando, por exemplo, o pensamento absolutista), afectivos (estimulando a empatía ou rompendo a asociación entre violencia e poder) e de comportamento (axudando a adquirir habilidades que permitan resolver conflitos ou expresa-la tensión sen recorrer á violencia).

5. Ensinar a detectar e a combaterlos problemas que conducen á violencia, incluíndo o seu estudo como materia de ensinanza-aprendizaxe, de forma que se asuma como un problema que nos afecta a todos e se adquiran, ó mesmo tempo, as habilidades necesarias para non recorrer á violencia nin ser vítima dela.

6. Educar na empatía e o respecto ós Dereitos Humanos, estimulando o desenvolvemento da capacidade para poñerse no lugar do outro, a comprensión dos Dereitos Universais e a capacidade de usar esta comprensión nas propias decisións morais,

coordinando os ditos dereitos co deber (tamén universal) de respectalos.

7. Desenvolve-la democracia escolar, para avanzar nos obxectivos anteriormente expostos, e aumenta-la eficacia dos profesores na transmisión dos valores, mellora-la calidade da vida na escola e proporcionarlles ós mozos a oportunidade de apropiarse dun estilo democrático.

RECURSOS PARA A ACCIÓN

A escola dispón de non poucos recursos para responder ás necesidades propostas polos diferentes conflitos. Están, en primeiro lugar, os recursos e servizos ordinarios que, ben empregados por profesionais comprometidos, permiten respostas educativas coherentes a cada situación. En segundo lugar, aparecen recursos "especiais" ou medidas específicas para responder a situacións máis complicadas, recursos que se integrarán tanto no proxecto do centro escolar como nos plans comunitarios de actuación.

Os centros escolares son ambientes propicios para que xurdan conflitos, porque neles se encontran cara a cara grupos de adolescentes que ocupan diferentes posicións no espazo social, dividido por subculturas e distintas formas de consumo, e que gardan relación coa traxectoria curricular. A agresividade revélase como un xogo que xera rexeitamento ou simpatía, pero que pode orixinar consecuencias graves no aspecto educativo. Pequenas

agresións físicas, pero sobre todo verbais, serven para medi-la posición de cada un nas relacións sociais.

Utiliza-los recursos normais dos que dispón a escola, constitúe a mellor resposta á conflictividade, de forma que os programas específicos ou as medidas excepcionais queden reservadas para situacións máis graves, sen deixar por isto de integralas no proxecto educador do propio centro. Desde esta perspectiva pódense recordar algunhas vías normalizadas de actuación educativa ante a conflictividade.

a) A acción tutorial

Importa que os docentes poidan organizar autónoma e democráticamente o funcionamento do centro, adecuando os horarios e a dedicación prestada ás necesidades educativas en materia de actitudes (Rovira, 1999). Pódese propoñer un plan de acción tutorial, que afonde nas relacións profesorado-alumnado e axude a crear un clima de confianza mutua para empezar a traballa-las actitudes. Como propostas de intervención pode ser válido:

- Amplia-lo número de titores encargados de cada curso, de maneira que se poida atender máis e mellor ós alumnos conflictivos e mellora-la dinámica das clases.
- Amplia-las horas de tutorías con horas de estudio, para así poder dispoñer de tempo para entrevistarse individualmente cos alumnos e alumnas para coñecer mellor os

problemas e as cuestións que lle afectan ó alumnado.

Todo isto leva a reorganiza-lo traballo docente para poder contar co apoio de todo o Claustro na acción tutorial. Pero esta organización tamén debe permitir unha maior implicación do resto do profesorado nas responsabilidades derivadas da acción tutorial por medio da rotación do cargo de titor ou titora.

Por outra parte, como os abusos entre iguais e, en xeral, a violencia escolar desborda en ocasións o ámbito puramente educativo, o Defensor del Pueblo (1999) expón a necesidade de que as autoridades educativas e as restantes que teñan competencias no tratamento dos problemas distintos dos educativos ou que acontezan fóra do contexto escolar, coordinen os seus plans ou programas de intervención para dotalos a todos da máxima eficacia posible.

b) A educación para os dereitos humanos como transversal

Se a educación é un dereito humano fundamental tamén os dereitos humanos deben ser unha parte fundamental da educación. A Declaración Universal de Dereitos Humanos propón "impartir un tipo de educación que promueva el respeto por estos derechos". Saber ler, escribir e calcular, non é abondo. Débese ensina-la tolerancia, o respecto e o aprecio de tódalas persoas e establece-lo mellor contexto político, social e cultural para a educación.



Hai que ensina-la tolerancia, o respecto e o aprecio de tódalas persoas.

Educación para os Dereitos Humanos supón educar desde e para uns determinados valores, tales como a xustiza, a cooperación, a solidariedade, o compromiso, a autonomía persoal e colectiva, o respecto, etc., ó mesmo tempo que se cuestionan aqueles que lles son antitéticos, como son a discriminación, a intolerancia, o etnocentrismo, a violencia cega, a indiferencia e

insolidariedade, o conformismo, etc. (Jares, 1999).

A educación inclusiva, precisamente, parte dun enfoque dos Dereitos Humanos aplicado ás relacións e condicións sociais, lembra Barton (2000, 49). As intencións e valores que sustentan este enfoque están ligados a unha visión global da sociedade e un dos seus compoñentes é a educación. As cuestións de xustiza social, equidade e elección son capitais para as esixencias da educación inclusiva. Os postulados e prácticas inhabilitadoras deben ser identificados e orientados cara ó establecemento dunha visión positiva dos outros. A educación inclusiva está ligada ó benestar de tódolos alumnos. As escolas, polo tanto, deberían ser institucións acoledoras, que superan o discurso de exclusión que dominou a educación.

A institución escolar, sen embargo, non aborda en moitas ocasións os déficits culturais nin compensa os desaxustes sociais que poidan arrastrar uns alumnos, ás veces como consecuencia dos conflitos que poidan vivirlas súas familias. Os centros traballan de costas ós problemas e dinámica da sociedade, cando os contidos da cultura que se seleccionan como representantes desta se realiza para tódolos centros dun país... e sobre todo cando a escola é un órgano de reprodución de hexemonías de poder, onde o profesor é formado só para que execute e reproduza as prescricións estandarizadas definidas respecto ós contidos fragmentados que se han de traballar nas

escolas, os obxectivos conductuais que deben conseguir e as actividades simples e irrelevantes que han de desenvolverse (García Vera, 1994).

A este respecto, a educación para os Dereitos Humanos é “un proceso educativo continuo y permanente, asentado en el concepto amplio y procesual de derechos humanos —como tal ligada al desarrollo, la paz y la democracia— y en la perspectiva positiva del conflicto, que pretende desarrollar la noción de una cultura de los derechos que tiene como finalidad la defensa de la dignidad humana, de la libertad, de la igualdad, de la solidaridad, de la justicia, de la democracia y de la paz” (Jares, 1999, 74-83).

O CONFLICTO NO PROXECTO EDUCATIVO DE CENTRO

Son pois, moitas, as medidas que se poden poñer en práctica ante os conflitos que se suscitan nos centros escolares. Pero non basta con medidas puntuais nin coa simple aplicación dunha campaña ou dun programa que demostrou ter éxito. Como a tarefa educativa ha de ser continua e acorde coas necesidades que se presentan nos centros, o que implica tanto a prevención como o tratamento dos conflitos escolares, a auténtica resposta está nos proxectos educativos dos centros. Aquí contemplárase tanto a análise continua da problemática dos conflitos como as medidas que se deben desenvolver por parte de toda a comunidade educativa.

Por esta razón “el proyecto de centro debe dar sentido a todas las actuaciones y servicios que puedan precisar los alumnos, tendiendo siempre a las situaciones menos restrictivas. Este objetivo es sólo alcanzable si el aula ordinaria se convierte en el referente básico y el tutor en el eje principal de la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales” (MEC, 1989).

As recomendacións específicas do Defensor del Pueblo (1999) ofrécenlles ós profesores directrices relacionadas coa planificación, a colaboración coas familias e actuacións concretas ante situacións conflictivas, sen esquecer que a ensinanza dos valores de tolerancia, respecto á diversidade e á dignidade humana, así como o traballo dirixido ó desenvolvemento da autoestima e das destrezas sociais, constitúen fórmulas básicas para o desenvolvemento de condutas prosociais e a erradicación da violencia escolar.

Unha planificación global e a longo prazo, avaliada periodicamente en canto ós seus resultados, e flexible na súa forma para adecuarse ás necesidades de cada momento, garante sempre mellores resultados cás intervencións puntuais decididas ó fío dos sucesos violentos e dos episodios de maltrato que sexa preciso atallar. Pero a planificación debe xurdir dos propios centros docentes que, á súa vez, deben implicar na súa elaboración e posta en práctica a toda a comunidade educativa, incluídos os alumnos.

Os proxectos educativos comprenden previsións pedagóxicas e organizativas e definen e articulan as vías de colaboración dos distintos sectores da comunidade educativa e a cooperación e coordinación cos servizos sociais e educativos locais. Os regulamentos de réxime interior, parte integrante do proxecto educativo, serán instrumentos adecuados para canalizar a participación e responsabilización do alumnado e o persoal docente na prevención e erradicación da violencia, e o establecemento de medidas de carácter educativo, adicionais ás de carácter sancionador, a través das cales se tratan os episodios de maltrato que se produzan. Estas consideracións pódense aplicar a todo tipo de conflito.

A colaboración das familias e dos servizos comunitarios dedicados ós menores problemáticos cos centros docentes para a prevención e o tratamento da violencia escolar e doutros conflitos resulta ser un elemento clave para a eficacia de calquera sistema de actuación educativa.

Ó definir estratexias de prevención e tratamento dos conflitos, segundo o Defensor del Pueblo (1999), debería prestarse unha atención moi especial a condutas como a exclusión social tanto activa (non deixar participar) como pasiva (ignorar), os insultos, os alcumes ou o falar mal dun terceiro, as máis frecuentes ademais, tanto pola súa gran repercusión no clima de convivencia dos centros como polo sufrimento, con frecuencia intenso, que lles provocan ós alumnos que as padecen e

as consecuencias negativas que ten no proceso educativo das vítimas, os agresores e as testemuñas. Outras agresións, como o acoso sexual, esixen que se lles preste tamén atención específica pola gravidade que revisten, profundando en contidos dirixidos á educación sexual dos alumnos e, posto que estas condutas se producen nunha porcentaxe importante na aula, a lograla implicación do profesorado na súa detección e erradicación.

CONCLUSIÓN

Resulta básico, pois, dispoñer dunha visión ampla da cuestión do conflito para poder dar respostas educativas acordes coas necesidades implícitas nel. De aí a esixencia de integra-lo conflito no proxecto educativo dos centros escolares coa mirada posta na acción educativa. As actividades que se poden levar a cabo nos centros son moitas e non faltan programas, actividades, técnicas, etc., que poden ser útiles se non se quedan en actuacións puntuais ou externas á dinámica do centro. Neste sentido, se é importante a integración curricular das actuacións, non o é menos dispoñer dunha organización escolar acorde cos problemas detectados, sen esquece-las actividades educativas específicas, a modificación da escola como contorno físico, a mellora da calidade de vida da institución escolar e a coordinación con plans e programas da comunidade.

Os proxectos educativos dos centros con previsións didácticas e organizativas, e coordinados cos servizos sociais e educativos locais, constitúen a mellor forma de levar adiante a prevención e o tratamento educativo dos problemas que se dan nos centros escolares.

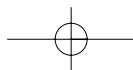
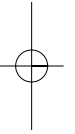
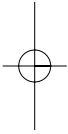
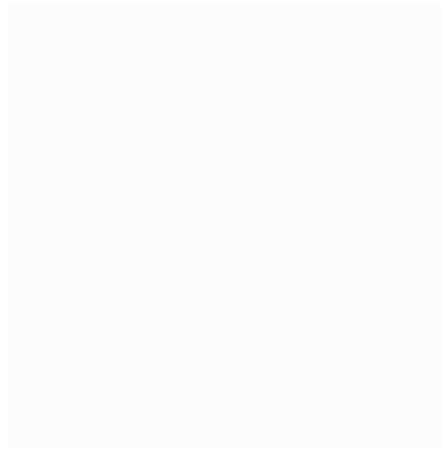
Os conflitos son sempre unha chamada de atención e unha invitación a reflexionar con profundidade tanto sobre o seu sentido e alcance como sobre a acción educativa que se debe desenvolver. Porque a función máis importante que ten un educador é atender a tódalas necesidades educativas que se presenten nos centros escolares.

BIBLIOGRAFÍA

- Angulo, F. (1997): "El papel innovador de los/las psicopedagogos/as en los centros de Secundaria Obligatoria", en J. Fernández Sierra, (coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*, Archidona, Aljibe, 427-458.
- Ararteko (1999): *Intervención con menores infractores*, Vitoria, Ararteko.
- Barton, L. (2000): "Sociedad y multiculturalismo", *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 2, 37-56.
- Bourdieu, P. (1999): *Contrafuegos*, Barcelona, Anagrama.
- Bouzada, X. (1998): "La violencia contraescolar como manifestación de un conflicto de lógicas culturales", en E. Santamaría e F. González, *Contra el fundamentalismo escolar*, Barcelona, Virus, 153-168.
- De Benito, E. (2000): "Más de la mitad de los estudiantes opinan que debe aumentar la disciplina en los centros", *El País*, 30 de setembro de 2000.
- Defensor del Pueblo (1999): *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO*, Madrid, Defensor del Pueblo. <http://www.defensor-delpueblo.es>.
- Delors, J., e outros (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/Unesco.
- Díaz Aguado, M. J. (1998): "Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación acción", *Estudios de Juventud*, 42, 63-73.
- García-Vera, J. B. (1994): *Trastos en el colegio*, Madrid, Fundamentos.
- Gimeno, J. (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata.
- Jares, X. R. (1999): *La educación para los derechos humanos*, Madrid, Popular.
- LOGSE (1990): Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo 1/1990 de 3 de outubro (BOE nº 238 de 4-10-1990).
- López, M. C. (2000): "Educación para la convivencia", en M. Fernández

- Cruz e R. Gómez-Caminero, *Desarrollo de los temas transversales en el currículum: enfoque, modelos y experiencias*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 21-36.
- MEC (1989): *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*, Madrid, MEC.
- Melero Martín, J. (1993): *Conflictividad y violencia en los centros escolares*, Madrid, Siglo XXI.
- Olweus, D. (1998): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata.
- Ortega, R. (1997): "El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales", *Revista de Educación*, 313, Madrid, 143-161.
- Requena, E. (2000): "El malestar en la escuela", *Debats*, outono-inverno, 114-122.
- Ross Epp, J., e A. M. Watkinson (1999): *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*, Madrid, La Muralla.
- Rovira, M. (1999): "El Proyecto Ariane en Cataluña. Género y agresividad", *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 58-62.
- Santos, M. A. (1999): *El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad*, Multicopia.
- Vega, A. (2000a): "Cuando la diversidad se enfrenta con la organización establecida", en VV.AA., *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 369-398.
- _____(2000b): *La educación ante la discapacidad*, Valencia, Nau Llibres.
- _____(2001): *Los centros escolares ante la inadaptación social*, Archidona, Aljibe.





A PRÁCTICA COMPROMETIDA DE SUPERVISIÓN CON EQUIPOS DE EDUCADORES DE PISOS INFANTÍS. UNHA REFLEXIÓN CRÍTICA

José Ramón Orcasitas García*
Universidade do País Vasco

Platón definió al esclavo como aquel que acepta de otro los fines que rigen su conducta. Esta condición se produce aun cuando no exista esclavitud en el sentido legal. Se encuentra siempre que los hombres se consagran a una actividad que es socialmente útil, pero cuya utilidad no comprenden, ni tienen un interés personal por ella. [...] Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente¹.

Para Txema, educador real con voz e rostro humano

Pretendo resumir neste artigo o traballo de tres anos de acompañamento profesional a tres Equipos de Educadores de pisos de nenos “en situación de risco social” dunha Asociación de Educadores concertados coa rede pública. Traballo de supervisión comprometida que me permitiu aprender a facer mellor o meu labor ó comprender de maneira máis homologada, e con maiores posibilidades de acción, este treito da educación non formal. É, claro, un exemplo (polo biográfico e a parcela que trata de indagar) de “pensamento de profesor” que investiga a súa acción desde a súa historia (12 anos de educador, 18 de profesor universita-

rio —10 acompañando formativo “a pedido” con equipos de educadores que teñen o proxecto de melloras súas prácticas—, 30 reflexionando en grupos de educadores sobre a miña práctica —ás veces compartida— e tratando de inducir teoría que a poida dicir mellor e permita actualala máis axeitadamente) e que nela aprendeu a facer e viu o impacto da súa acción (é consciente do poder que pode exercer) e tratou de facer sabe-la realidade na que actúa (o seu ECRO e Proxecto). Así pois, as prácticas e teorías no traballo en equipos de educadores de pisos de acollida de nenos en risco serán os tópicos que imos abordar neste estudio

* Profesor Titular de Didáctica e Organización Escolar.
1 J. Dewey (1967): *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 96 e 98.

desde a perspectiva do traballo dun acompañante reflexivo e comprometido. ¿Iniciámolo diálogo?

1. SOBRE OS SUXEITOS E SOPORTES EN EDUCACIÓN (ESPECIAL)

Comecemos con Ortega² que nos sitúa adecuadamente ante o fenómeno epistemolóxico máis sobresaliente no noso século. A dialéctica comprensiva e práctica entre suxeito e medio, teoría e práctica... como dialéctica do cambio cultural que nos vive, como horizonte comprensivo hoxe. Esta toma de postura fai que nos situemos mellor na nova comprensión da Educación Especial³ acaecida desde o *Informe Warnock* (1978), converxente co documento da ONU (1983) e con outros posteriores, UNESCO (1990) e AAMR (1992). A autora sitúanos ante a dialéctica entre individuo e medio: nesa dialéctica aparece a necesidade educativa que será especial en tanto non estea prevista a súa resolución (*cf.* Galarreta e outros, 1998). Tamén nos abre un campo profesional: debemos ordenalos medios —en educación— para responder ás necesidades humanas (que son dereitos cidadáns). É aquí onde o documento da ONU (1983) engade que os servizos que lles dean soporte ás necesi-

sidades humanas, para poder ofrecerse socialmente, deben defini-la necesidade que cobren e facelo “de maneira non etiquetada” —non en función dalgún criterio diagnóstico relativo ó suxeito—, é máis, as etiquetas diagnósticas clásicas non serven (tamén o dixo Warnock) para ordenar servizos, senón que se trata de responder universalmente a necesidades básicas de aprendizaxe —UNESCO, 1990— que sendo situacionais e históricas son diferentes. Converxente, no impulso do século, o documento da AAMR (1992) sitúanos ante o horizonte do tratamento (máis que no do diagnóstico) facéndonos saber que temos que axeitarlos soportes.

Esta perspectiva científica actual sérvenos de partida para entender adecuadamente o que son os pisos e a tarefa dos equipos de educadores (así como a disolución de conceptos substanciais que anunciamos: atraso mental e Educación Especial —Orcasitas, 1990, 1993—). Os pisos non se definen en función dos suxeitos individuais con ou sen diagnósticos explícitos ou prexuízos sociais. Os equipos de educadores son os constructores do espazo social que lle dá soporte á vida (sobre os nosos intentos pódese ver Orcasitas, 1980).

2 “No es otro el sentido más hondo de la evolución en el pensamiento humano desde el Renacimiento acá: disolución de la categoría de sustancia en la categoría de relación” (Ortega y Gasset, 1964, 75).

“Frente al pasado racionalista de cuatro siglos se opone genialmente Einstein e invierte la relación inveterada que existía entre razón y observación. La razón deja de ser norma imperativa y se convierte en arsenal de instrumentos; la observación prueba estos y decide sobre cuál es oportuno. Resulta, pues, la ciencia de una mutua selección entre las ideas puras y los puros hechos” (Ortega y Gasset, 1939, 152).

3 Sobre a nosa comprensión e esforzos neste campo pode verse Orcasitas e outros (1995).

2. A OFERTA DE PISO COMO SOPORTE DA VIDA INFANTIL

Así, o piso resulta ser unha oferta. Unha oferta que pretende dar na diana para responder ás necesidades humanas⁴ infantís. Xa o seu proceso de separación familiar e inclusión no piso se produce con tensións; se vostede, ó perde-lo traballo, empobrece ou se “as miñas mans son o único que teño” e non atopa traballo nesta sociedade que fai parados (máis ca persoas)... así, digo, faise de vostede un cidadán “transparente á Administración”⁵. Esta pode “protexelos seus fillos” afastándoos temporal ou permanentemente de vostede. Eses fillos, os nosos fillos, parécensenos. Teñen as nosas mesmas necesidades vitais. A rede⁶ de benestar social escasamente dotada de servizos e escasamente coordinada con outras redes sociais, educación, xustiza, emprego... é a localización deste soporte.

O soporte que é esta oferta é na conciencia social “un servizo para pobres”. Non tódolos servizos excepcionais son considerados para pobres. Sono os realizados por profesionais de baixo soldo (aínda que se desexa unha gran formación, compromiso,



Habitáculo, de Bruno Munari.

dispoñibilidade, resolución, eficacia...). Neles téndese a dar por boas prácticas indesexables noutros contextos. Faise necesario un cambio na comprensión social. O dito cambio é crucial para as oportunidades de éxito desta oferta, para unha mellor atención dos dereitos de cidadanía. Os nenos e os seus pais deben ve-lo servizo como unha posibilidade real de axuda temporal, non

⁴ A comprensión da resposta ás necesidades humanas é desde o século XV exposta entre nós (cfr. Vives, 1873). Hoxe pódese ver Doyal e Gough (1994).

⁵ Esta transparencia deshumaniza os humanos que así perden o seu espazo persoal ó se facer pública a súa vida ¿é tamén unha mala práctica profesional de certos servizos sociais que, desta maneira, conculcan o dereito á privacidade? Cremos que si.

⁶ As redes sociais, en zonas territoriais, son as coordenadas de traballo para lles dar resposta ás necesidades dos cidadáns que adoptan os estados de benestar. Pode verse unha proposta, aínda hoxe válida, en Orcasitas (1984). É necesario, para os profesionais, non perder de vista a axuda mutua que nos pretámo-los excluídos sociais, non contemplada polas administracións, e imprescindible para sobrevivir (Díaz, 1999).

como un castigo á súa desgracia presente. Porque é a familia a que, desbordada pola situación, debe ser respectada. O piso é só un dos aspectos do apoio necesario.

O piso é un dos aspectos, pero vital, para os nenos. ¿Como responder ás necesidades? O piso é un soporte vital. ¿Como face-la oferta?

Que o piso sexa un espacio habitable... parece claro. Que se trata de cubrir necesidades de alimentación, vestido... tamén. ¿Terán que manter e facilitar (novos) vínculos sociais que permitan o crecemento persoal? ¿Terá que facilitar contactos e éxito social (escola, amigos...)? ¿Terá que situar os seus usuarios en mellores condicións de futuro? ¿Terá que facelo contando coa anuencia dos proxenitores (nalgúns casos enfrontados⁷) e o seu mundo de sentido? ¿Como facelo desde categorías de relación?

Hai un déficit teórico importante. Provimos dun modelo cartesiano no que o razoable é real e no que a ciencia operou tendo referencias mecánicas unidireccionais de causa-efecto. Déficit ó pensa-la complexidade da vida que queda illada —analizada— en parcelas dificilmente conectables (trátase de que non ten límites e que hai que facilitarlle normas... claro que ve, oe e ten éxito no seu grupo social...). Déficit porque tales teorías non son comprensivas coa

realidade, constrúense facendo énfase no estraño dun suxeito, e non facilitan a nosa actuación nela (ten un problema de apego ¿e...?). Déficit porque a formación que damos tapa a propia realidade á que se sobrepoñen os modelos teóricos, impedindo vela (trátase dun problema de autoagresión que se soluciona con extinción... aínda que ocorra cando está sen ningún estímulo, illado do seu contorno... só). Déficit porque ordenando o adxectivo deixamos de comprender e actuar no substantivo (calquera cousa que conteña obxectivos é un programa e, se dá ou non na diana e o control da nosa intervención..., pasa a segundo termo). Doutra parte, as ciencias realizan unha restricción metodolóxica sobre o sentido que dificulta a acción humana cos humanos.

Con este déficit de teorías prácticas... escasas, inadecuadas, contradictorias e pouco operativas, traballa o equipo de educadores (teorías ó uso que xeralmente coñece pola súa formación básica) tratando de dar unha resposta educativa: a súa oferta de piso para soporta-la vida humana. Remontarse desde o problema á persoa do usuario e desde ela ó grupo de convivencia, remontarse desde este á vinculación social e ó poder institucional do piso... son outras tantas mouteiras prácticas e teóricas que ó longo da historia⁸ do equipo (ou da institución que o xestiona) se deben producir.

⁷ Cando a vida humana perde o soporte que a asegura entón complicase e sofre. Tratamos de esclarecer este mecanismo así como posibles ofertas de soporte a vidas diagnosticadas en Orcasitas (1995).

⁸ Entre nós, no País Vasco, aínda hai poucos equipos profesionais que fixesen historia neste campo. Raía Mendía e Miguel Ángel Remírez comezaron en época recente esta tarefa, algúns dos seus equipos continúan...

¿Como solución-los problemas cotiáns que se presentan? ¿Como ofrece-lo currículo da vida cotiá? ¿Como describi-la profesión nel? ¿Como proxectar sentido nas vidas, na propia institución? Trátase de cuestións que non se poden abordar sen comprende-la complexidade da vida cotiá e da oferta relacional que o equipo verifica coa súa actuación. É para comprender en equipo fai falta explicar, obxectivando no texto, o proxecto compartido que nos converte ó facelo, equipo profesional. Proxecto⁹ que tira de nós orientando os pasos de acción futura e, por iso, dotando de sentido o presente.

3. O EQUIPO QUE REALIZA A OFERTA INSTITUCIONAL PISÓ DE MENORES

Cada persoa é un mundo de sentido¹⁰. Cada equipo¹¹ tamén. Pero ¿ten sentido un equipo de profesionais que non sabe escribir e dar razón da súa tarefa? Pensamos que non. Os seres humanos, dotados de linguaxe, viven

máis humanamente cando poden expresa-la súa experiencia. É esta expresión a condición de posibilidade dunha profesión hoxe: saber facer e dici-lo que se fai. Pois ben, o equipo ó que nos referimos éo dunha profesión emerxente: son educadores sociais¹². A emerxencia da profesión é vantaxosa polo que ten de exploración do primeiro inédito, pero é sumamente custosa pola dificultade de ter explicacións a medida do propio traballo sen tapalo, e non chegalo a comprender, tendo tan á man explicacións de treitos deste anteriormente codificados por outras profesións¹³. Xeralmente a experiencia é un grao e os equipos adoitan estar compostos por persoas menos e máis experimentadas.

Cada equipo, na comprensión da súa tarefa e na súa conformación, vai pasando por diversas etapas: inicio do grupo de educadores > construción de roles > os problemas e as súas solucións > os outros > a oferta que facemos > o grupo humano que conformamos > o impacto que facemos no

pero difundiron pouco as súas ideas prácticas. No Estado parece que os traballos dos equipos Guerau de Arellano (1980, 1981, 1982-83, 1985) e Martínez Reguera (1988) nos empistan.

9 Os proxectos educativos son proxectos históricos. Operan no tempo e atraen un tempo no que, coa nosa acción procesual, seremos diferentes nun mundo mellor. Proxectos que abren futuro como "utópico viable" (Freire) e, como obra humana, é ese futuro o que dota de sentido o presente.

10 Mundo de sentido persoal construído na interacción social (cfr. Berger e Luckmann, 1994) por un grupo, tamén equipo, humano... Mundo de sentido persoal inédito e non totalmente coñecido para o outro.

11 Tratamos de describir tanto o marco comprensivo persoal como educador (Orcasitas, 1987), como o proceso —explicitación— da oferta que constrúe un equipo de educadores ó tratar de dar resposta —no que se vai podendo— ás necesidades —que vai percibindo— en Orcasitas (1997).

12 Para ve-la situación e amplitude desta profesión no País Vasco recomendámo-la obra de López-Arostegui (1995).

13 Colaboramos con equipos de educadores de pisos de persoas con atraso mental para facilita-la emerxencia do seu discurso colectivo que diga a súa profesión (tapado por profesións médicas, asistencia social, psicólogos...) durante o curso 1997-1998 e chegamos, nun segundo encontro, a un texto que ordenaba as súas boas prácticas profesionais (cfr. Orcasitas, 1998).

medio > a organización á que pertencemos e a súa situación na rede > as políticas que pretendemos como condición do noso traballo... Nestas diversas etapas crese saber¹⁴ todo o necesario para a súa acción. Pero este saber, cando pasa o tempo facémonos conscientes, vaise enriquecendo con novas relacións... Saber do mesmo con novas relacións que o fan distinto: aprendizaxe paradigmática adulta.

Cada equipo vive riscos e dificultades distintas con algunhas notas comúns. Reproducen a estrutura familiar conflictiva que (estadisticamente¹⁵) de partida vivían os nenos... en familias numerosas, de barrios marginais, amareados, con pais novos...? ¿É posible aprender a vivir sen problemas, que a Administración non quere acompañar, nun piso que estala (*cfr.* Mannoni, 1979)? ¿É posible acompañalo risco da vida permitindo o desenvolvemento diferente (*cfr.* a obra de Bettelheim) sen correr riscos? Nós —queren dici-los equipos de educadores— podemos crear mellores condicións de vida e de servizo, comprometémonos relacionalmente cos nenos, asumímo-lo risco da vida en crecemento... Compartimos un problema ¿Alguén nos acompaña? ¿Hai alguén aí que mire cara a aquí? Esta voz, en

ocasións un toco de voz, late no rostro¹⁶ dos equipos, de cada un dos educadores, de cada un dos nenos, de cada unha das familias ¡Temos que aprender a REcoñecela!

Vou tratar de narrar algúns dos fitos da vida destes equipos, e necesariamente “traducidos-traizoados” pola miña pluma, pero con pretensión na miña conciencia de veracidade no substantivo. Sempre que se fai historia faise cun proxecto, reconstrúese o pasado para... neste caso, presentalo intelixible e brevemente. Por iso, omisións, simplificacións, falta de elaboración de temas ou asuntos cruciais... son o mal inevitable. No noso caso é, ademais, un texto escrito que deberá sen diálogo presentarse á súa conciencia ¿quizais demasiado contundente? ¿demasiado suxestivo? ¿que pasou?... Desculpen por adiantado. Atribúan as carencias á miña dificultade para poñerlle palabras á vida (que é experiencia noutros para que chegue ó seu través ata vostede). É difícil tarefa de educadores na que me arrisco a meterme. Males e tarefas que tratarei de vadear e construír con vostedes ¿axúdanme? Poñereille un título a cada dos fragmentos da historia de tres anos cun equipo de piso de menores.

14 Todo saber educativo (saber para) é sintético (non analítico). Cada situación esixe do actuante síntese operativa, que se constrúe desde determinados aspectos analíticos, e que vén facilitada por sínteses comprensivas. Do mesmo xeito esixe un certo discurso en escenas (*cfr.* Martínez Bouquet, 1975).

15 É sorprendente ver estas similitudes en Rutter e Giller (1988).

16 Toda a obra de Levinas sinala a chamada ética que produce a voz e o rostro do outro en nós e, nun memorable artigo, sinala Wallon que ese outro se instala en nós como *simius*. Ese dobre movemento é común nestes educadores en equipos... e imprescindible, segundo a miña comprensión, para un bo traballo. Movemento e traballo que esixe a nosa atención e apoio.

a) A EMOCIÓN DO COMEZO E PRIMEIRA CRISE (DE PODER)

O medo escénico atenázanos ¿quen é? ¿a que vén? É a miña primeira sesión cun grupo que comezou nun novo piso hai dous meses. O seu responsable é unha persoa formada e con experiencia que vai deixando que os educadores se vaian vendo facer e poidan asumir roles. El facilita o acceso (retirándose) á responsabilidade de todos... ¿Será compartida? Cun proxecto formativo que mostra o que cada un vive nesta nova aventura (facilita o acceso da experiencia á palabra) e trata de reconstruí-lo proxecto escrito (para axustalo máis conscientemente) avanzamos nas sesións con gran satisfacción. O grupo, incluso, me perdoa —conscientemente— cando me equivoco e se nos vai a hora. Reconstruímo-lo Proxecto. Ano 1.

Agora, ano 2, máis analiticamente imos tematizando aspectos do proxecto de maneira que o noso dicir vaia sendo converxente e axude o noso facer. Temos secretario (móbil —o responsable facía esta función o primeiro ano—) imos exemplificando as palabras —demasiado teóricas aínda— coas nosas (mellores) prácticas. Podemos mostra-los nosos sentimentos cara ós nenos. Sentimentos que, en ocasións, como todo o relacional, esixen intimidade. Sentimentos cara ó propio equipo que lle axudan a medrar ó operar como imaxes macizas e experimen-

tadas de cohesión e afecto. Somos aínda máxicos e ó tocar (a interacción cotiá en vivendas, cando é educativa, esixe encarnarnos), ó tocar, digo, curarnos (foi aquel bico ó deitalo). Como a neve que cae neste febreiro, tras un inverno primaveral, como a vida mesma, sen explicación previa entraron dous adolescentes a vivir no piso. Con esa velocidade que nos colle desamparados, o mesmo día da súa entrada ducháronse (22,30 h) e pretenderon saír coa súa cuadrilla a tomar algo —era o seu costume (23 h). Dous educadores no piso: o “vela” e outro que andaba tarde, tras unha breve disputa —breve e moi escasa... é arriscado, posto que nos poderían denunciar por malos tratos— elas saen e... ¿eles? Eles chaman por teléfono á Ertzaina. Coas primeiras neves, chegou o frío e a impotencia. ¿Cal é o noso papel? ¿Esa é unha práctica profesional do educador? ¿Será porque somos novos?... Non sei o que pensarán vostedes pero eses esfarrapados institucionalmente que son os equipos de educadores sofren por estas cousas. Xuventude, racionalidade, axuste profesional á realidade... noutros sitios xa pasou... o equipo estivo deprimido e retraído un tempo longo... Falamos, aclaramos, xa falaran con elas e trataron de facilitar que relacionalmente aceptaran as normas de convivencia, preparábanas durante a tarde, vinculáronas ó piso dándolles responsabilidade¹⁷... ¿que podemos facer? ¡Seguiremos pensándoo! E

17 Toda a obra dos educadores médicos do século XVIII (Pinel, Esquirol, Seguin...) é unha cura moral na que, cambiando de rol social, o enfermo pasa de agresor a gardián... Creo que tamén hoxe, aínda cando no



O equipo de labradores, de Timothy Easton.

marcho, teño un certo pesar, atráeme esa situación e síntome con máis cintura, pero é o seu traballo. Ó mes seguinte o asunto está xa encamiñado: imos tratar de que poidan facer algún traballo (supervisadas) nun bar do barrio durante algunhas semanas as fins de

semana (teñen case 18 anos) e na casa¹⁸ seguen colaborando e axudando ós compañeiros... Parece que contan moito na cociña¹⁹... E ¡ocorre o milagre! O equipo prosegue o seu traballo tras superar esta primeira crise. Ó final deste ano un dos educadores (hoxe novo responsable) presenta o seu proceso de inserción no piso a través do grupo humano equipo de educadores que xa somos.

Somos equipo e imos facendo un traballo que nos gusta pero ¿entendémolo mesmo cando facemos e dicimos? O proxecto formativo deste terceiro ano estase desenvolvendo coa contribución, por parte dos educadores, dun texto que poida interesar para o traballo do piso e que o presente na elaboración teórico-práctica que propón. *El papel del piso en las redes sociales* (elaboración propia), *Abuso de menores* e *Perros de nadie* foron os textos presentados por tres educadores. O grupo atopou a súa palabra e a orde nela, podemos axustalos plans do previsto ó sucedido, facemos sínteses persoais e colectivas. Co novo responsable, xurdido del, o grupo parece que

concepto de home a vontade parece que quedou en segundo plano, esta cura de vontade (persoal e do educador que cre en ti e te sitúa noutro rol ante o grupo) segue sendo moi practicada —con éxito— en diversos tratamentos institucionais.

¹⁸ ¿Como se apropia alguén do espazo en que vive para facelo, sendo "o fogar", a "miña" casa?

¹⁹ A cociña é un lugar separado (no peor dos casos) da oferta do servizo piso (non se adoita considerar persoal a ama de casa, e incluso se lle chega a pagar menos có resto do persoal). Espazo separado, de acción, cuberto e onde a axuda de balde é posible e desexable, que ten incidencia no benestar de tódolos usuarios, cunha muller maior ó seu cargo que xeralmente criou os seus fillos..., en fin, reúne en si unha serie de características estruturais que o fan útil para este labor se se conecta co equipo (como é o caso). Nos medios de vida hai moitos lugares privilexiados... atopa-lo lugar e actuar desde el, nun hospital de anciáns, é a tarefa da protagonista da interesante novela de Antonio Gala (1999). Lugares, persoas que facilitan a emerxencia de situacións desexables.

medrou... ¿Albiscaremos novos tempos xuntos?

b) RECONSTRUÍNDO UN EQUIPO QUE AMPLÍA A SÚA MIRADA

Túmbanme na primeira sesión. Eles teñen problemas, con rapaces problemáticos²⁰, dos que falan na miña presenza sen falar comigo. Suxiro que, entendéndoos, eu vin facer un traballo e que me gustaría presentarme e poder pactar con eles os seus termos. Piden tempo para continuar (a historia, os estudos, certos problemas familiares, os irmáns, o comportamento no piso...), solicitan a miña opinión (tiveran xa reunión cun experto e... seguía o problema). Non é ese o meu papel (dar solucións que eles non teñan...) pero non teño tempo e, ou acepto o reto ou non lles poderei ser útil (así o vin daquela e llelo fixen saber na avaliación do final da sesión). O meu espacio era moi restrinxido. O titor que levaba a voz cantante é o que me pide opinión. Hai silencio e trato de REconstruír comprensivamente o caso noutros parámetros. Déixame falar pero córtame en breve:

—¡Iso non é así!— O outro (experto) dixo que...

—¿Solucionáronvo-lo problema? ¿Podemos pensar xuntos para comprender mellor desde puntos de vista diferentes, converxentes e comprometidos? ¿Sería plausible a miña

comprensión e abrirían estes outros camiños de acción inexplorados?

—Eu creo que poderíamos probar... (di timidamente outra educadora).

Fixéronme un crédito. Puiden presentarme. Presenta-la tarefa formativa. Asegurar, respondendo as súas preguntas, que non son un enviado de... con algunha carta tapada, que o plan de traballo o imos facer xuntos..., e, sen dar tempo de máis, avalia-la sesión (satisfacción é o primeiro que aparece —a avaliación como xuízo persoal—, suxírolle que sería máis interesante fixar primeiro o percibido na súa secuencia e, despois, opinar persoalmente sobre iso)... Explícolles todo o que percibín e anúnciolles que non teño maxia, píddolles que me axuden, que será o mellor para todos dado o pouco tempo que temos... ¿Facémo-la orde do día da seguinte reunión? ¿Por que non pensamos asuntos nos que nos gustaría reflexionar en equipo?... Sorprendeume que o responsable non coordine el a reunión e a penas teña voz.

Facémo-lo plan formativo. Imos tratar de entende-lo que facemos no piso cos rapaces... En moitas ocasións as persoas, eu mesmo, actúo coas regras do xogo que me permiten xogar (os grupos ós que asisto, eles mesmos) ¿que oferta de xogo fan no piso? Imos clarificando a posición de cada un e do equipo —que ten experiencia

20 Por certo... un suxeito problemático é aquel que dá problemas... Non necesariamente os ten el. Eu, por exemplo, puidese selo para algúns con este texto... As terapias adecuadas non actuarán, sempre, sobre el. En moitas ocasións, REordenando o medio, o problema dilúese (por esa dialéctica da que falabamos ó principio).

compartida, aínda que o responsable sexa novo. O equipo comeza a entenderse como tal —cohesionado, din— e as persoas comprendidas... tamén o responsable confesa o seu malestar anterior (é unha eclosión... favorecida pola miña presenza²¹). O grupo reintégrase e as sesións continúan con gran produtividade. Alternamos asuntos inmediatos co plan formativo nun discurso que imos amalgamando. Hai unha petición (difícil) —entre outras semellantes sobre nós-equipo, cos pais, escola...— ¿Poderíamos, recollendo do diario, ordenar nun texto a nosa intervención cos rapaces durante o período dun curso de piso? O grupo encomenda a tarefa a unha parella que acepta e... prodúcese o milagre ¡son poetas! (empregan palabras fermosas para expresar sinteticamente a súa creación —iso é poesía—). É a historia da nosa travesía nun barco por alta mar con capitán e grumetes, con aprendices e olas, con arranxos de velas e postas de sol, con illas refuxio e abordaxes..., somos nós porque o equipo se sente dito nese texto. Desde el outeámo-lo sentido da viaxe, o sentido do noso traballo (dun curso) para a vida dos nenos—aprendices, o complicado de moverse na vida-auga cando non ten un punto de apoio, as historias persoais e colectivas que nos fan o que somos e sómo-lo que imos podendo facer, do mesmo espazo social e a súa ocupación. Tamén o apartamento do

noso mes de xullo e agosto no que se nos instalan (traen ata as zapatillas) antigos grumetes do piso que hoxe xa están traballando. A nosa visión amplíase e a nosa vida comeza a tomar dimensión histórica. Foi un punto cume na nosa experiencia compartida, lugar común de referencia nos nosos discursos.

Un novo ano comeza. Parécenos que agora ordenamos mellor ese setembro horrendo que nos desbordaba, os temas son comúns, do oficio, titorías, reparto do traballo, axuste dos rapaces, impulso escolar e mellor presentación profesional fronte ós mestres (polo ben dos mozos), traballo con familias, axuste de programas cos rapaces... ¿Por que non te encargas ti? —que es así...— deste? É moi complicado e ti pódello facer. ¿Asumes ti a titoría? E ese ti, que para el e o seu risco é un eu, asume a titoría. Acepta que o equipo lle sinale con posibilidades compartidas e útiles o proxecto compartido. Ese eu do educador —que ten nome propio, Txema— corre riscos, sabe correlos, pode correlos, o equipo pídelles que os corra e el acepta. Pasaron dous meses. Txema está de baixa. A empresa, premedida pola Administración, ante unha denuncia dos pais por malos tratos no xulgado na que inculpan a Txema, suxeríulle que quede na casa e logo daranlle traballo noutro campo. A razón administrativa manda, unha nova denuncia foi posta polo outro

21 Eu son un educador que tendo a entender que a miña acción incide na realidade. Iso permíteme aprender dela. Adoito deixa-lo menor número de acontecementos ó chou de interpretacións aleatorias ou de crecemento autónomo... Fágoo co rigor metodolóxico de quen sabe que é un formativo exercicio intelectual e, ás veces, con sorte, unha percepción compartida —e por iso "obxecto" da "realidade humana"— na que vivimos.

cónxuxe (separados) contra Txema. Pero ¿que pasou? ¿Onde estabamos nós? ¿E Txema? Txema segue á intemperie, de baixa, cunha nena e a súa muller, sen ser oído, en espera de... xuízo por malos tratos. (Nós) sabemos que non foi como o conta a nai, que ten unha versión distinta do pai, agora semi-reconciliados por se puidesen sacar algo deste caso. Nós estamos desaparecidos, escribimos unha carta, falamos con Txema, esperando... Cando a vida vai mal as persoas (incluso se son educadores...) inmobilízanse e desaparecen. ¿De que falar pois? ¿Poderíase ser educador e pai? ¿Ha de ser unha profesión xuvenil? A empresa non lle paga nin o avogado, di que o colocarán porque cren a súa versión, nós non podemos apoialo máis, sería corporativismo e estamos para axudalos nenos... Pero iso non é certo. Para axudalos nenos debemos reivindicar-lo espazo profesional que nos permita face-lo noso traballo. Non vemos claro, claro... falta chan.

Os meses pasaron, o asunto foi a peor, saíu perdendo a parte máis débil. Txema, cun avogado contratado ó seu cargo e cun saldo no peto, gaña o xuízo. Prodúcese unha sentenza que aclara o feito e sinala límites máis amplos (pódese suxeitar un menor que intenta facer algo que non lle convén... tras indicarllo...) á función de custodia. ¿Recolleraa a empresa para agora actuar fronte á Administración que inxustamente (como resolve o xuízo) decide apartar do seu traballo un empregado? ¿Permitíralle xestionar

máis autonomamente os proxectos? ¿Readmitirase a Txema —se el quixese, porque o milagre se volve producir, porque xa traballa no mesmo campo— inxustamente apartado do traballo? ¿Atoparán un punto de racionalidade, polo menos entre as administracións e as empresas subcontratadas, as críticas públicas dos cidadáns nos tribunais como para prosegui-lo traballo de educador? ¿É lóxico un traballo no que se lle pode quita-lo soldo ó que máis preto está do usuario sen oír e entende-lo proxecto do equipo?

E a vida segue. O equipo reconstrúese e amplía as súas tarefas. Agora, ademais de residencia fan de centro de día para algúns usuarios. Baixas, embrazos... sitúannos ante novas caras... o traballo cotián apréndese fácil no contexto da acción compartida e dialogada. Discuti-lo seu sentido hai que face-lo poñéndolle palabras á vida nun proxecto que nos inclúa a todos e no que todos sexamos novos... Esa é a tarefa para este ano.

c) UN EQUIPO MADURO E ESTABLE (DÁ DE SI): AS SÚAS BOAS PRÁCTICAS PROFESIONAIS

Este é un equipo con historia. Tivo reforzos: un novo responsable da empresa se incorporou a el. O seu estilo é chan. Ten unha experiencia, deixa facer e facilita que se faga, sitúa os problemas dándolle-la corda necesaria, non está desbordado, fai a tarefa xunto ós seus educadores, non hai grande axitación... Na súa historia este equipo lembra, aínda que tarda moito en

facelo público na miña presenza, que dous educadores foron expulsados. Así que esponxa-lo equipo, que poida falar —é a formulación da tarefa xeral que lle pide a empresa á miña supervisión. O equipo sabe traballar con axilidade e eficacia. Na primeira sesión entre silencios e problemas conductuais ós que aplicar extinción logramos face-lo plan formativo: imos revisa-lo que facemos de maneira que o noso proxecto poida ser entendido como máis valioso para nós cós documentos que nos fai enche-la burocracia administrativa (que de feito non lles serve a eles). Iso sabémolo facer e facémolo... ¿avanzamos?

É un equipo endurecido no traballo que deixou nun segundo plano o bonito da vida (recordo a Mishima e aquel “mariñeiro que perdeu a gracia do mar”) que saben facelo pero que se acostumaron a supoñelo. Suxiro comezar mostrando a súa comprensión dos rapaces e o que cren estar facendo (o marco relacional da oferta)... De extincións pasamos a falar de dificultades persoais con algúns, de historias relacionais e compromisos de crecemento, de dificultades institucionais comúns, de encontros... de que nós temos unha longa historia —con éxito— compartida. ¿Sería bo que os equipos da empresa e outros o soubesen²²? ¿E se o escribimos e comezamos así a

comunicarnos profesionalmente... ademais do sindical? Comezamos a escribir. Temos relatores, escribentes, ordenadores, traballo para a casa... o bonito da vida que sempre de seu... dá de si (porque... unha gota de auga reflicte toda a luz do sol —que é máis interesante saber isto que poñe-la cita ¿esotérica? anterior—)²³.

Logo pasamos a ordenar mellor algunhas das nosas ferramentas e procedementos de traballo común. O diario, os programas de cada usuario, os proxectos de traballo (apoio escolar, inclusión en grupos de tempo libre, visitas domiciliarias...) o seguimento da titoría... tamén procedementos de acollida, inclusión, apoio, con familias de nenos que viven con nós... Ademais, ordenamos (puxemos orde na realidade e os papeis) tarefas compartidas. Compartimos criterios pero máis finamente non poderíamos analizalos... As ofertas —secuencias de acción diaria que ordenan situacións na oferta de convivencia— que realizamos... Iso lévanos tempo. Bastante tempo pero sabemos que o temos, que o tempo non se acaba... acabámonos nós (como din polo Amazonas) que no piso, coma no traballo xuntos, o tempo é axeitado se está sendo ben empregado. Se nos serve, se nos satisfai. Houbo, como non, nun equipo consciente, crises

²² Aínda eu temo pola censura... Quizais a Administración supoña que este documento non é meu senón seu ¿Chamábase a iso “plusvalía” no traballo asalariado? ¿Enaxenación mental permanente cando se solidifica en prácticas administrativas?... Vaia, ¡volvamos ó bo!

²³ Espero, con esta distorsión do xesto expresivo, neste e outros parágrafos, facer intelixible o meu rostro —o *stilo*— que eu son como educador. A voz, convertida en texto, téñeno ¿dubidarán de que é a miña? ¿Sóalles a Heidegger? Eu reivindicome “outro que todo outro” (Dussel) por iso falo e xesticulo o que e do que me importa... sempre como podo (contando coa súa benevolencia e axuda).

externas... encérrannos un pouco, pechan a mirada a proxectos que nos depasen... ¡así é a vida!

¿Quedaré algo substantivo no tinteiro? ¿En 63 horas que acompaño a estes equipos de profesionais?... ¡Seguro que si!... pero xa quedamos que hoxe a ciencia non ten pretensións de totalidade. É só aperitivo que, ben dixerido persoalmente, pode alimentar²⁴.

4. O ACOMPAÑAMENTO FORMATIVO QUE (NOS) FACEMOS²⁵. UNHA PROPOSTA REGULATIVA

Xa presentamos secuencias da miña acción, historias que encaixan e a dotan de sentido. Agora vou proceder máis analiticamente.

a) CÓMO O FAGO NUNHA SESIÓN: O FORMATO

Os grupos acostúmanse a normas implícitas de traballo. Iso orienta a súa acción ó prever mellor o futuro. Por iso procuro operar con formatos semellantes que modifíco se se presenta outra situación que non caiba no mesmo. Este é o índice que empreguei para este traballo:

—Lanzamento: recibimento, comentarios do tempo que non vimos, conexión desta sesión coa precedente

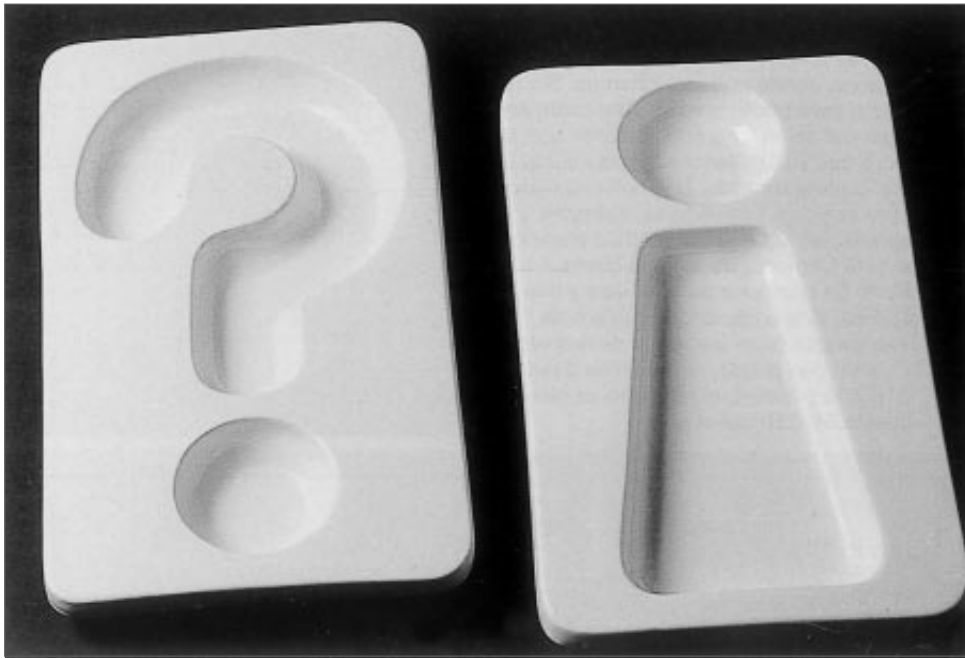
e/ou o proxecto. É de quecemento e situación do grupo e de min.

- Na orde do día prevista (na sesión pasada) quedamos... ¿Habería algo urxente (temas do mes para..., decisións que hai que tomar..., outros asuntos que se deben explorar) que elaborar? Decisión sobre o traballo pendente.
- Proposta da orde (planifica-lo traballo/tempo e a maneira). Petición de acordo.
- Desenvolvemento da sesión... xeralmente é a elaboración dialóxica dalgún asunto non sempre tematizado previamente (pode ser un problema).
- Unha síntese do realizado —situándoo no proxecto— e compromisos adquiridos co asunto tratado (facer...) e coa propia reunión (facer acta...).
- Avaliación da sesión (indicouse nun exemplo anteriormente que non é mero xuízo).
- ¿Como seguir?... situación, proxecto formativo... Orde do día da seguinte sesión.

Estes formatos de acción e as maneiras e posibilidades de presentarme neles, non tanto os contidos, adoitan ser aprendidos e xeneralizados a

²⁴ Suxiro, na lectura e na vida, o hábito do rumiante xa que o valioso adoita aparecer cando, tras coñecido (nunha primeira lectura), recoñecemos posteriormente. O recoñecemento, algo tan humano, por selo, pon algo de min, entón humanízome (coñecendo humanamente).

²⁵ Teño unha páxina de notas diante, para este número, repleta de apuntes. E teño que ser breve. O ordenador indicame que quedan pouco menos de cinco páxinas para o final. E quédanme tres apartados... A vida, tamén, se excede...



Nas sesións poden aparecer problemas non previstos que dan lugar a moitas preguntas.

outras situacións de reunión (que é un treito de acción profesional moi importante)... ás veces tamén con nenos e pais.

b) ALGUNHAS DAS MIÑAS TAREFAS

Nunha perspectiva de tempo medio (aí ten impacto a acción educativa) diría que realizo as seguintes tarefas²⁶:

- Presentarme e fixa-la miña posición teórica e no contrato (xeralmente sen poder xerárquico e a pedido do equipo: no que quedemos).
- Facilita-la súa presentación (*feed-back* ó dito).

- Facilita-la construción do grupo que me inclúa (conclúe no proxecto formativo). Dialogando sobre a oferta, entendendo-recollendo as súas necesidades, articulándoas nun proxecto... con saída que sexa de utilidade.
- Facilita-la cohesión do grupo e a súa axuda. Eu non teño maxia, esa é a súa necesidade (non podo saber máis ca eles).
- Coordinando o grupo (posibilitando que esta función vaia recaendo nos coordinadores habituais). escoitar,

²⁶ Sempre de maneira subsidiaria xa que se alguén as actúa eu facilítollo...

preguntar, facilita-la palabra, suxe-rir, resumir, sintetizar, relacionar, propoñer, proxectar, simplifica-las decisións (as de acción novas, en ocasións, facilítanse contando unha historia —con sentido— na que a nova acción é visualizada como posible para min e útil para outros), escoiteiei... –ei –ei.

- Posibilitando a emerxencia de novos roles e relacións.
- Tratando de homologar con autores e outras experiencias, o dito da súa práctica de maneira que quede nomeada.
- Falar franca e abertamente da miña opinión (con dereito a equivocarme). Aceptando, se son contradito, que serei eu o equivocado ó saber menos ca eles do seu traballo. É unha boa maneira de facilita-la súa palabra, describir erros para que, explicándolles, poidan elaborar treitos do seu pensamento.
- Coida-la coherencia entre o dito (prometido expresamente e verdade do discurso) e o feito, verificado xunto a eles.
- Prepara-las sesións de traballo... (Quede isto para outro momento).

c) A MIÑA COMPRENSIÓN.
ALGUNHAS PINCELADAS ARTICULADAS
(COMA NO DISCURSO FALADO)

“O que facemos fainos”, dicían no medioevo. As palabras que acompañan as nosas vidas fannos humanos ó nos incluíren nun discurso colectivo

(cultura e horizonte de sentido) que nos fala (Lacan). Neste *languajear* (Maturana) prodúcese a vida social humana. Só se poderá chamar tal vida humana se está preñada de amor (Freire). Nun equipo con proxecto que traballa xunto pónense en marcha os mecanismos da acción e, con este enca-dre de acompañamento comprometido, facilítase a reflexión para..., o que converte en praxe mellorada a nova acción (Freire). Na praxe que nos facemos (aprendemos) profesionais vinculados a un equipo ó facer historia (emerxer da experiencia).

O acompañante permite un punto de fuga (á rutina) ó discurso do equipo. Dicíndolle a el (facendo obxecto a experiencia —obxectivándoa no foro do diálogo, Lledó—) dínllelo a outros, explicándollo a el é o grupo quen atopa explicacións. A indagación próxima, non confundíndose con eles (que son outros diferentes de min, son o equipo) e comprometida (investiga e tira da verdade que o grupo portavocea tratando —xestionando camiños— de facilita-la súa verificación) permite ser proxectada como utópico viable, tralo compromiso da súa palabra, no medio social. A palabra simboliza a experiencia e faina máis manexable e distante. A palabra dialogada constrúe consenso de científicos —ciencia. O texto fixa e pole o dito, obxectívao, comprométe-nos e, ademais, devólveno-la imaxe do que somos separados (espacio e temporalmente) tamén do feito. Dános outra consistencia menos maciza cá propia acción na historia. Aínda que tamén

nos permite darnos de conta, situados e datados, da nosa propia, radical e común historicidade. Hai textos especiais para un equipo. Textos que describen analiticamente a nosa maneira de facer (procedementos²⁷ de traballo verificados, *lenguajear* práctico no que nos facemos) e por iso son primordiais. Textos que son proxectos: o que tira de nós abríndonos futuro e axudándonos, ó seu través, a ordena-lo presente. Textos que son ferramentas de traballo porque facilitan un treito deste.

A emerxencia destes documentos no proceso dialóxico facilita, ademais da xeneralización dun xeito de xestión democrático, a construción dun discurso que na súa trabazón dota de sentido as partes das que fala e as realidades que representan. Esa construción, realizada por min xunto a vós, feita por nós sitúanos como humanos axentes, poderosos (Guerau de Arellano), na transformación histórica. Se o ECRO (Pichon-Rivière, 1983, 99-198) é a explicación articulada —esquema— dos conceptos (tomas de posición prácticas no horizonte do que me é posible, opcións...) que me serven de referencia para operar (actuar) e esa é a pedra que nos permite distanciarnos criticamente e obxectiva-las nosas prácticas que desde el cobran sentido e se poden avaliar obxectivamente. É o proxecto e o ideario institucional o que nos sitúa

(fixa) colectivamente. Cando colaborei na súa construción a miña opción nel está garantida.

Desde a escola dos anais (Bloch, Febvre) as ciencias sociais non son inxenuas ante a pretendida obxectividade das ciencias. Os métodos tanto de construción como de intelección son hermenéuticos (Garamer): descritivos, interpretativos, comprensivos, dialóxicos, narrativos, inclúen o sentido dos interlocutores... para face-lo discurso. Este acompañamento pon en xogo os actores para que, xuntos, poidamos facer —tamén— ciencia²⁸.

5. O PROXECTO COMPROMETIDO DO SUPERVISOR

O supervisor comprometido para unha mellora xunto con eles. ¿Pode ter proxecto autónomo? Eu que son persoa, existo e atendo solicitudes doutras —persoas ou grupos— vidas humanas. Eu levo para atender esas solicitudes a miña experiencia, o meu ECRO (o libro do mestre, explícito), as miñas expectativas e tirón de futuro... iso proxéctame. Dixemos que sen proxecto non nos é posible comprende-la acción do presente... ¿Cal pode se-lo seu proxecto e como se elabora?

O meu ten ese punto de partida. Comeza cun contrato que fixa as súas

27 Procedementos e Ferramentas son "textos raros" porque na súa formulación se abstraen de contidos concretos para permitir adecuarse formalmente a múltiples situacións. Pódense ver repertorios destes textos raros, de grande utilidade na acción educativa ademais de nalgúns dos nosos textos citados en Equipo Orcasitas (1995, 1996).

28 Pódese ver unha ampliación articulada deste punto en Orcasitas (1990, 1-74).

condicións e as miñas. Trátase de acompañar, axudando a mellorar, na formación a pedido que faga o equipo, facilitando que emerxa a súa palabra colectiva para facer creación (teórico-práctica) humana... "Poeta es el artesano de las palabras" ... "amar las palabras transparentes" ... "crear por medio de las palabras unas relaciones más adecuadas entre la conciencia y el mundo, para conseguir un conocimiento nuevo más verdadero de las cosas y las situaciones". "El objetivo de la poesía es la vida" (Sarrionaindia, 1991, 22, 140 e ss.).

Nesa creación eu estou presente e o meu proxecto emerxente cal o dun detective. Luria (1979)²⁹ sinala así un método que comparto e que, neste caso, me serve para a construción de proxectos situando o meu punto de mira no equipo axente.

29 "Los procedimientos lógicos en la investigación clínica difieren fundamentalmente de los que se emplean en la experimentación psicológica o fisiológica general; no es posible la transición directa desde una región de estudio a la otra. El investigador dedicado a un trabajo experimental empieza encontrando un problema. Luego selecciona los métodos adecuados para solucionarlo y construye hipótesis y estrategias. Se omiten los datos que no contribuyen al análisis del problema y a probar las hipótesis.

En el trabajo clínico no ocurre nada parecido.

El punto de partida no es un problema, sino algo desconocido: el paciente. Han de realizarse investigaciones cuidadosas, y el investigador no puede permitirse la omisión de un dato, por extraño que parezca, aunque a primera vista sea insignificante. En la mente del investigador se dibujan los contornos de hechos en apariencia importantes y empiezan a formarse hipótesis. Al principio se desconoce si serán aplicables al problema o si han de ser rechazadas: depende de la última combinación de datos. Un síntoma aislado puede sugerir una hipótesis, que sólo adquiere alguna posibilidad si es reforzada por otros datos. Sólo al obtener un número suficiente de síntomas no contradictorios tiene el clínico derecho a pensar que la hipótesis puede ser demostrada o rechazada. Los procedimientos y razonamientos de un investigador clínico se parecen más a los de un detective que resuelve un crimen que a la resolución de problemas de un físico, fisiólogo o psicólogo general.

Difícilmente olvidaré las dificultades que experimenté en los primeros meses, e incluso años, de mi trabajo clínico, al tener que reajustar mi forma de pensar y adaptarme a la nueva situación. Realmente, para un especialista es muy difícil pasar de la clara lógica de las investigaciones experimentales corrientes a las líneas lógicas de las investigaciones clínicas, totalmente diferentes. Las investigaciones clínicas no surgen nunca de problemas formulados lógicamente o de hipótesis previas. En ellas, cualquier pequeña ocurrencia, insignificante a primera vista, puede ser el punto crucial" (Luria, 1979, 83).

Nestes grupos emerxe a explicación dun medio profesional que pode ser ordenado e estámolo facendo (en cada un deles). ¿Poderán vincularse mellor entre si estes medios profesionais que pertencen á mesma empresa? Se ocorrese ¿poderían mostrarse como procesos solidificados historicamente —posibles— e xeneralizarse se fosen valiosos?... Aparece a secuencia de acción...

- Mellora-la comunicación interna:
 - Mellorando a estrutura de coordinación de responsables interpisos.
 - Socializa-los proxectos que construímos... Para xerar un proxecto compartido de servizo que permita unha xestión por obxectivos máis participativa e consciente.
- Axudar á emerxencia do capital humano na empresa.

- Abrirnos e vincularnos a outros proxectos.
- Difundilos e presentarnos socialmente con máis saber (poder institucional).
- Para facilitar unha interlocución social máis digna.

Neste proxecto, para o que non fun directamente contratado, estou tendo pouco éxito. As miñas intervencións son vistas como ameazas e o meu descoñecemento como intromisión.

6. A XEITO DE CONCLUSIÓN

Un novo horizonte se abre nos discursos da acción humana. Son eles, os discursos humanos, os que poñen sentido e vida nos grupos humanos. Son eles a oferta. Discursos de vida que a ben-din ou a mal-din. A pechan ou a acrecentan. Discursos, con notas ó pé, coma este, que a amplían e complican ou discursos lineais dunha soa lóxica. Discursos³⁰ que dotan de sentido a vida máis humana. Discursos que en traballo dialóxico nos humanizan a educadores e nenos.

Gracias por escoitarme... déronme a oportunidade de elaborar un treito da miña praxe. Quedo aberto ó diálogo.

³⁰ Sobre educadores especializados en pisos pode verse un magnífico manual (concebido desde outra óptica) Rassekh-Ardjomand (1965). A obra de Pedro Laín Entralgo (1999), extensísima, fermosísima, ben concibida... relese ó final, de novo sintetizando e abríndose ó misterio do humano.

BIBLIOGRAFÍA

- American Association on mental retardation (1992): *Mental retardation. Definition, Classification and systems of Supports*, (9ª ed.), Washington, AAMR. Trad. AAMR (1997): *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*, Madrid, AE.
- Berger, P. L., e Th. Luckmann (1994): *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Díaz, B. (1999): *La ayuda invisible. Salir adelante en la inmigración*, Bilbao, Likiniano Elkarte.
- Doyal, L., e I. Gough (1994): *Teoría de las necesidades humanas*, Barcelona, Icaria-FUHEM.
- Dussel, E. D. (1974): *Método para una filosofía de la liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana*, Salamanca, Sígueme.
- Equipo Orcasitas (1995a): *Materiales de base para el trabajo en la formación anticipada con los Equipos de Coordinadores de Etapa ESO-ECEESO-DBH eta ETKDBH etapako koordinatoren aurreprestakuntza lanarako oinarritzko materiala, carpeta multicopiada.*
- _____ (1995a): *Propuesta inicial de Carpeta de Centro. Zentroko*

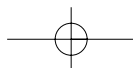
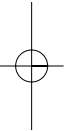
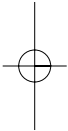
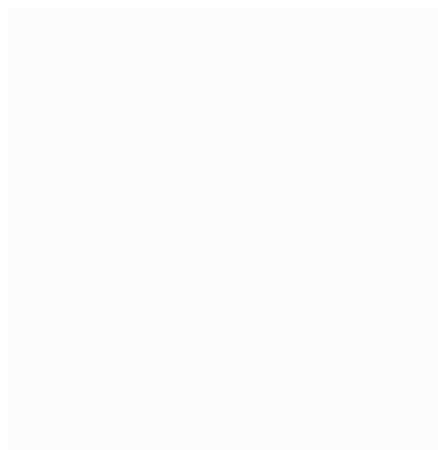
- Karpetaren hasierako proposamena*, documento multicopiado para asesores COP.
- _____(1996): *Formación anticipada ESO. Fase 1. Libro de materiales generado en los grupos de formación ECEESO*, documento multicopiado.
- Freire, P. (1967): *Pedagogía del Oprimido*, Caracas, América Latina³¹.
- _____(1978): *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, México, Siglo XXI.
- _____(1984): *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI.
- _____(1996): "Educação e participação comunitária", *Inovação*, 9, 3, 305-312.
- Gala, A. (1999): *Las afueras de Dios*, Barcelona, Planeta.
- Galarreta, J., B. Martínez, J. R. Orcasitas e V. Pérez-Sostoa (1998): "20 años desde el Informe Warnock (1978). Su impacto en la EE y en la formación de profesionales", en R. Pérez (coord.), *Educación y Diversidad, XV Jornadas de Universidad y Educación Especial*, Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación, 2 vol., 405-412.
- Guerau de Arellano, F. (1980): *Pioneros, una experiencia educativa*, Pamplona.
- _____(1980-81): *Escola d'educadors Especializats*, Barcelona.
- _____(1985): *La vida pedagógica*, Barcelona, Roselló Impressions.
- Guerau de Arellano, F., e outros (1982-83): *Historial del Colectivo Juvenil Elcano (Pueblo Seco)*, documento multicopiado (con rogo de non difusión).
- Laín Entralgo, P. (1999): *¿Qué es el hombre? Evolución y sentido de la vida*, Oviedo, Novel.
- Levinas, E. (1991): *Ética e infinito*, Barcelona, Visor.
- _____(1993a): *El tiempo y el otro*, Barcelona, Paidós.
- _____(1993b): *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*, Valencia, Pre-Textos.
- _____(1993c): *Humanismo del otro hombre*, Madrid, Caparrós.
- _____(1994): *Dios, la muerte y el tiempo*, Madrid, Cátedra.
- _____(1995a): *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*, Salamanca, Sígueme.
- _____(1995b): *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la experiencia*, Salamanca, Sígueme.
- _____(1995c): *De Dios que viene a la idea*, Madrid, Caparrós.
- López-Arostegi, R. (1995): *El perfil profesional del Educador y la Educadora*

31 Para una bibliografía comentada, en portugués, de Paulo Freire ver <http://www.ppbr.com/ipf/escritos.html>.

- Social en Euskadi. Gizarte Hezitzai-
learen lambide ezaugarriak Euskadin,*
Vitoria, SCPGV.
- Luria, A. R. (1979): *Mirando hacia atr3s,*
Madrid, Norma.
- Mannoni, M. (1979): *La educaci3n imposi-
ble,* M3xico, Siglo XXI.
- Mart3nez Bouquet, C. M. (1975): "En
pensamiento en escenas", en
VV.AA., *Cuerpo, espacio y movi-
miento, Revista Argentina de Psico-
log3a*, 17-18, 121-125.
- Mart3nez Reguera, E. (1988): *Cachorros
de nadie. Descripci3n psicol3gica de
la infancia explotada,* Madrid,
Editorial Popular.
- ONU (1983): *Decenio de las Naciones
Unidas para los impedidos, 1983-
-1992. Programa de acci3n mundial
para los impedidos,* N.Y., Naciones
Unidas.
- Orcasitas, J. R. (1980-86): *Organizaci3n y
Direcci3n de Centros. La Orga-
nizaci3n y Direcci3n del "STL-
-AVPS-Bilbao,* Bilbao, EDEJ.
- _____(1984): "Un mundo en el que que-
pamos todos. El deficiente mental
en Vizcaya. Formaci3n humana y
pol3tica de futuro", en VV.AA., *1ª
Jornadas de Vizcaya ante el Siglo
XXI,* Bilbao, RSBAP-Diputaci3n
Foral de Vizcaya, II, 217-229.
- _____(1987): *El educador. El educador
(especializado). El educador (especiali-
zado en marginaci3n). Figura, fun-
ciones, 3reas de trabajo, herramientas
para su acci3n transformadora,*
Bilbao, EDEJ-TRESNAK.
- _____(1990): *La educaci3n con Deficientes
Mentales. Materiales para una
reconstrucci3n del concepto de
Deficiencia Mental,* tese doutoral,
Bilbao, Universidade de Deusto, 3
vol., 145 microfichas.
- _____(1993): *Proyecto docente. Pedagog3a
de Deficientes Mentales,* San
Sebasti3n, UPV-EHU.
- _____(1995): "Formaci3n de los profesio-
nales de la educaci3n en el
3mbito familiar", en M. Freixa e
C. Pastor (eds.), *Familia e interven-
ci3n en las necesidades especiales,*
Barcelona, AEDES, 287-308.
- _____(1997): "La detecci3n de necesi-
dades y la intervenci3n socioedu-
cativa", en VV.AA., *Las necesitats
educatives: present i futur,* REV.
EDUCAR, 21, 67-84.
- _____(1998): *II Encuentro de Educadores
de Pisos del Servicio de atenci3n resi-
dencial de Atzegi,* documentos
constru3dos en el Encuentro.
- Orcasitas, J. R., B. Mart3nez, V. P3rez-
-Sostoa e J. Galarreta (1995): "A
integraci3n escolar no Pa3s
Vasco", *Quinesia*, 22 (1996), 5-26.
- Ortega y Gasset, J. (1939): *El tema de
nuestro tiempo (1921-22). El ocaso de
las revoluciones. El sentido hist3rico
de la teor3a de Einstein,* Buenos
Aires, Espasa Calpe.
- _____(1964): *Mocedades,* Madrid, Espa-
sa-Calpe.

- Pichon-Rivière, E. (1983): *Teoría del vínculo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Rassekh-Ardjomand, M. (1965): *El "niño-problema" y su reeducación. Principios-organismos-métodos*, Madrid, Rialp.
- Rutter, M., e H. Giller (1988): *Delincuencia Juvenil*, Barcelona, Martínez Roca.
- Sarrionaindia, J. (1991): *No soy de aquí*, Hondarribia, HIRU.
- UNESCO (1990): *Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"*, Jomtien, Tailandia, do 5 ó 9 de marzo de 1990.
- <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>.
- Vives, J. L. (1873): "Del socorro de los pobres, de las necesidades humanas", en Biblioteca de Autores Españoles, *Obras escogidas de filósofos*, Madrid, Rivadeneyra, 65, 261-299.
- Warnock, H. M. (1978): *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*, London, HMSO.
- Zazzo, R. (1976): *Psicología y marxismo. La vida y la obra de H. Wallon*, Madrid, Pablo del Río.





UN ACHEGAMENTO Á INTERVENCIÓN NA LINGUAXE DESDE O CURRÍCULO

Víctor M. Acosta Rodríguez*
Universidade de La Laguna

INTRODUCCIÓN

Nos últimos anos insistiuse na necesidade dun cambio de orientación na intervención na linguaxe. Un certo fracaso dos modelos de traballo clínicos en contextos escolares incentivou a reflexión sobre a necesidade de unir ás propostas curriculares desenvolvidas, un conxunto de técnicas de intervención lingüística dirixidas á estimulación da linguaxe en nenos con dificultades na súa adquisición. Sen dúbida, a etapa de Educación Infantil constitúe o período idóneo para entretecer un desenvolvemento das distintas áreas curriculares e o despregue de sistemas de facilitación da linguaxe. A elección desta etapa educativa xustificárase, polo menos, por tres razóns. En primeiro lugar, falamos da idade (0-6 anos) en que os nenos adquiren de forma natural unha boa parte da súa linguaxe. En segundo lugar, o uso da linguaxe durante este período constitúe un feito singular na vida dos alumnos que lles facilita un mellor acceso ós contidos

escolares e á participación na vida da aula, aspectos que quedan referendados nos seguintes extremos: *a)* é o medio polo que se fan comprensibles as instrucións dadas polo adulto; *b)* é o vehículo privilexiado a través do que se leva a cabo a maior parte da ensinanza; *c)* o seu dominio axiliza o desenvolvemento social e o acceso a aprendizaxes tan fundamentais como a lectoescritura. En terceiro lugar, é unha etapa que na práctica se caracteriza por unha maior flexibilidade e diversidade na utilización de recursos metodolóxicos, materiais, agrupamentos e organización espacial, o que facilita a introducción de obxectivos de intervención na linguaxe, xa sexan estes de natureza colectiva ou individual.

Ademais das cuestións anteriores, resulta moi habitual encontrarse nas aulas de Educación Infantil un mapa moi heteroxéneo de alumnos con diversas dificultades de comunicación e linguaxe, situación que queda ben explicada a través da metáfora do tren que para ir dunha cidade A a outra F

* Profesor Titular de Didáctica e Organización Escolar.

ten que pasar por B, C, D e E. Este é o único percorrido, e ten que ser por esta orde. Nunca se pode pasar por D sen previamente facelo por B e C. Tódolos suxeitos pasan por todas e idénticas estacións antes de chegar á meta F. Pero non todos teñen garantido chegar; moitos quedarán estancados nunha estación intermedia para sempre. Esta é xa unha diferenza, pero queda outra: o tren, normalmente, sae de A a unha hora determinada e chega a F a outra hora precisa. Nalgúns casos isto non ocorre así. En contadas ocasións o tren chega antes da hora; en bastantes, chega con atraso; con atraso, pero ben, e co mesmo número de vagóns co que era de esperar que chegase e ademais tráeos en bo estado. Noutros casos non só chega tarde, senón que chega cos vagóns sucios e escangallados; noutras ocasións incluso faltará algún vagón ou estes chegarán coa orde cambiada. Nos peores casos, como xa se sinalou anteriormente, o conxunto quedará atascado nunha estación anterior, imposibilitado para seguir adiante.

Desafortunadamente, a resposta educativa que se lle vén dando a estes nenos non é nin moito menos satisfactoria, xa que na maior parte dos casos se segue pensando en termos de suxeitos con déficit que os logopedas rehabilitan ou tratan de costas ó traballo do profesor e da planificación diaria da vida da aula. Como alternativa, neste traballo deféndese a idea dunha intervención na linguaxe, tanto nos seus aspectos referenciais e conceptuais como nos espontáneos e funcionais,

integrada no currículo da Educación Infantil. Esta forma innovadora de entender a logopedia tería consecuencias positivas sobre o conxunto dos nenos de cada aula na que traballe, á marxe da problemática lingüística que presenten. As bases teóricas sobre as que se sustenta esta proposta hai que buscalas nas propostas sociointeraccionistas de adquisición da linguaxe (Vigotsky, 1975; Bruner, 1983), nos principios da intervención en contextos naturais de Norris e Hoffman (1990), na idea dunha escola que educa en e para a diversidade e, por último, na asunción de que a aula é o espazo idóneo para que os nenos adquiran e usen a linguaxe desde unha perspectiva multifuncional (Tough, 1987, 1989; Del Río, 1993; Vila, 1998; Ganuza, 2000).

A ADQUISICIÓN DA LINGUAXE: UNHA APROXIMACIÓN SOCIOINTERACCIONISTA

Os logopedas e os profesores deben posuír un marco teórico que lles permita a comprensión do desenvolvemento normal da linguaxe, circunstancia que achanza moito o entendemento das dificultades que presentan na recepción, elaboración ou produción lingüística. Parece sensato pensar, ademais, que coñecer como se adquire normalmente a linguaxe lles proporciona moita información ós axentes da intervención en nenos con necesidades educativas especiais no ámbito da comunicación e a linguaxe.

As distintas teorías ofrecen, coas súas fortalezas e as súas debilidades, unha explicación diferenciada sobre a adquisición da linguaxe no neno, en función da que se subliñan determinados factores innatos ou bioloxicamente predeterminados, do peso de variables de natureza ambiental, do papel que xogan as interaccións sociais ou das necesidades de comunicación que posúen os seres humanos. É moi común recoñecer a existencia de, polo menos, cinco grandes teorías: Biolóxica, Conductista, Psicolingüística, Semántico-cognitiva e Sociointeraccionista (para unha revisión pódese consultar, McCornick e Schiefelbusch, 1984; Smiley e Goldstein, 1998).

O feito de que os profesores e os logopedas coñezan tódalas estratexias que utilizan os coidadores cos seus fillos en situacións naturais, capacítaos para organiza-los contextos educativos de tal maneira que fomenten e estimulen o desenvolvemento da linguaxe. É, sen dúbida, a perspectiva sociointeraccionista a que ofrece unha explicación máis satisfactoria pois, ademais de recoñecer-lo papel activo do neno, concede gran relevancia ás estratexias de facilitación que introduce o adulto en situacións de interacción. Dedicaremos as próximas liñas a explica-las súas hipóteses, contribucións e limitacións.

A diferenza doutras aproximacións que entenden a aprendizaxe da linguaxe como o proceso que segue o neno para o coñecemento dunha estrutura lingüística que funciona a partir de regras moi complexas (visión moi

fragmentada da linguaxe), para as propostas sociointeraccionistas a linguaxe considérase desde a súa globalidade e sempre inserida en contextos comunicativos. En efecto, os nenos aprenderán primeiro a comunicarse e a partir de aquí irán asimilando as estruturas lingüísticas necesarias para ampliar e estende-las súas habilidades comunicativas e obter éxito nos distintos escenarios sociais nos que eles participan. De aquí se deriva unha primeira reflexión, no sentido de que aprender linguaxe non significa exactamente coñecer unha estrutura lingüística, senón, máis ben, aprehender un instrumento privilexiado que lle permite ó rapaz vivir nun contorno social onde se producen intercambios permanentes tanto coas persoas como coas entidades do mundo físico. Neste proceso xogan un papel moi activo tódalas persoas que rodean a vida do neno. Certamente, se ben os adultos non 'sentan' o neno para ensinarlle formalmente a linguaxe da súa comunidade, si se pode afirmar que esa linguaxe lles é aprendida ós nenos pequenos a través de situacións de interacción nas que participan adultos e nenos.

Dentro desta perspectiva, tal e como expresaron autores como Vigotsky (1975), Lock (1980) ou Bruner (1983), un concepto básico na adquisición da linguaxe é o de *interacción social*. Efectivamente, antes de que exista un sistema lingüístico formalizado, prodúcese toda unha serie de intercambios comunicativos entre o neno e os adultos caracterizados pola existencia

dunha intencionalidade comunicativa. Os adultos encárganse de atribuírlles unha intencionalidade e un significado ás condutas non verbais do bebé, que farán posible que cando o neno empeza a falar se produza unha

continuidad en la atribución de intenciones, y, por consiguiente, se interioriza inconscientemente el medio utilizado. Por otro lado, los bebés se dan cuenta muy pronto del impacto que tienen sus manifestaciones en su entorno social y emplean el repertorio de conductas gestuales o sonoras que están a su alcance con intenciones cada vez más planificadas (Serra e outros, 2000, p. 137).

Antes de que o neno poida utilizar medios lingüísticos establece os seus intercambios comunicativos a través dos xestos, as miradas e as vocalizacións, proceso que queda amplamente recollido nos traballos de investigadores como Halliday (1975), Dore (1975) e Dale (1980).

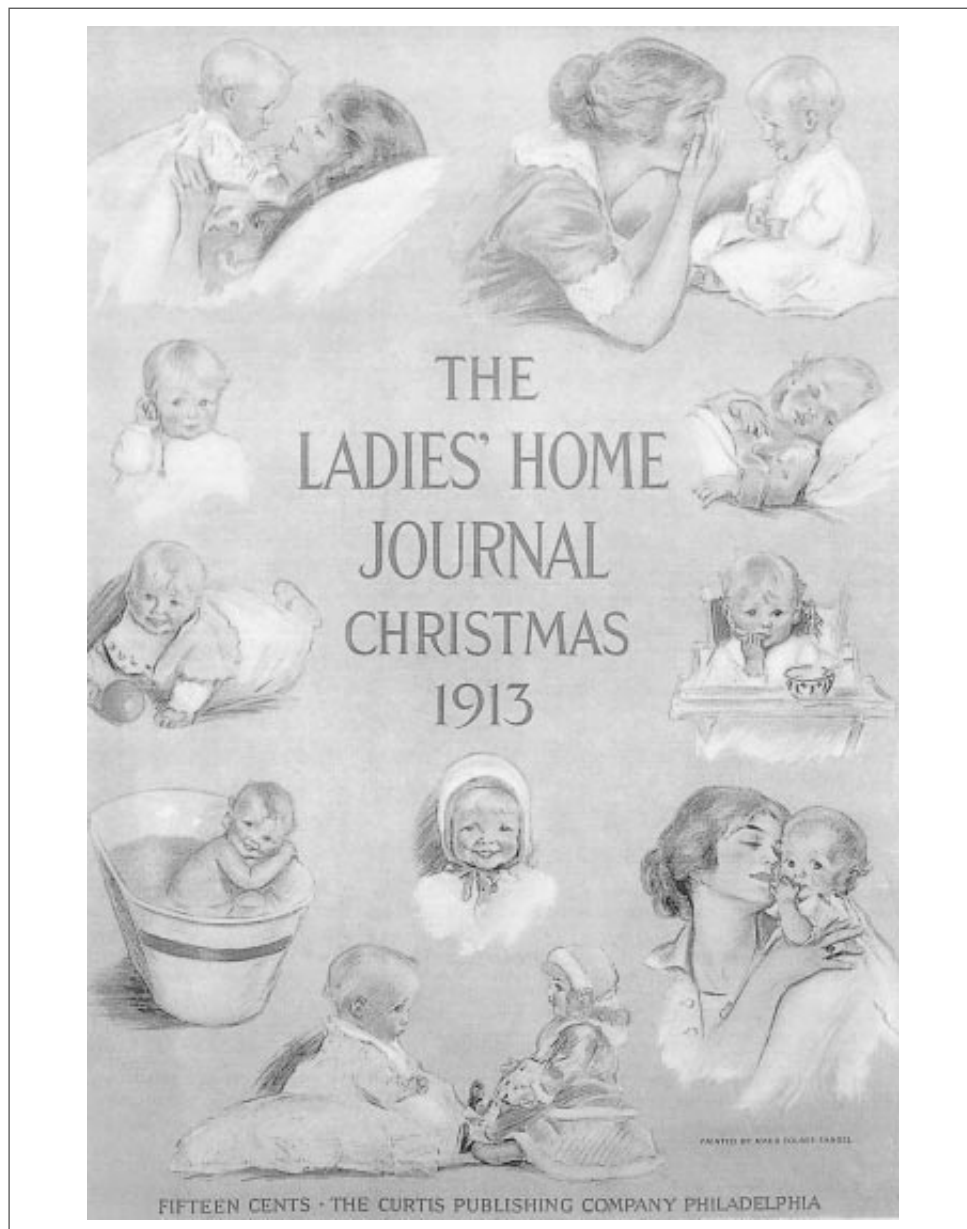
En toda esta actividade funcional do neno rexístranse tres feitos moi importantes. En primeiro lugar, ó finaliza-lo primeiro ano de vida os nenos adquiren a capacidade de coordinar esquemas de interacción, dirixidos ás persoas e esquemas de acción dirixidos ós obxectos. En segundo lugar, unha boa parte das funcións comunicativas son producidas polos nenos antes de que empecen a utilizar palabras e estruturas lingüísticas, e constitúen a base da comunicación. E en terceiro lugar, as funcións comunicativas íranse paulatinamente reorganizando con

outros medios, como as palabras e as oracións, é dicir, a linguaxe.

Dos esquemas sociointeraccionistas anteriores derívanse dous conceptos nucleares para a proposta que se desenvolverá máis adiante dunha intervención na linguaxe entretecida coa proposta curricular realizada para os nenos de Educación Infantil: a colaboración e a andamiaxe.

Partindo da proposta teórica de Vigotsky poderíase entender que os contidos do currículo se poden aprender dunha maneira óptima cando os nenos traballan en colaboración con adultos ou con outros nenos que posúan as destrezas e os coñecementos necesarios. Para Vigotsky (1975) os nenos sempre poden facer máis cousas en colaboración cos adultos ca cando eles actúan de maneira independente. Isto, ademais, é máis evidente cando se trata de ensinar coñecementos e habilidades a nenos con necesidades educativas especiais. Autores como Bruner (1983) e Shaffer (1996) puxeron de manifesto as consecuencias altamente positivas da ensinanza colaborativa —tamén denominada episodios de compromiso conxunto ou rutinas de acción conxunta— sobre o desenvolvemento cognitivo, social e verbal dos nenos pequenos.

Dos autores anteriores, foi precisamente Bruner quen sostivo unha preocupación importante por descubri-la maneira pola cal os aspirantes á aprendizaxe dunha cultura o fan desde os seus titores, os vicarios da súa cultura,



Os xestos e as vocalizacións constitúen a primeira comunicación do neno.

e a partir deles te-la posibilidade de comprende-lo mundo. Bruner non fai senón poñer de manifesto algo que xa fixera Vigotsky antes ca el, a aprendizaxe ocorre dunha maneira máis eficiente dentro das interaccións de ensinanza que son moi diferentes das situacións prescritas pola tradicional metodoloxía do condicionamento operante.

En efecto, cando a aprendizaxe ten lugar nunha situación de interacción, o titor ou o compañeiro experto sérvelle ó aprendiz como unha forma vicaria a través da que pode chegar a dominar e controla-la súa propia acción. O papel do titor consiste en colocar unha estada na tarefa da aprendizaxe para facela posible para o neno, en palabras de Vigotsky, para internalizalo coñecemento externo e convertelo nun instrumento para o control consciente (Bruner, 1983). Bruner introduce a popular metáfora da andamiaxe para servir como expoñente sinxelo da ampla variedade de apoios que lle poden permitir a un aprendiz ter éxito cunha tarefa e adquirilo coñecemento e as habilidades implícitas nela.

AS DIFICULTADES DA LINGUAXE

Un número considerable dos nenos que chegan á escola presentan dificultades na adquisición correcta da súa linguaxe, con afectamento en calquera das súas dimensións, é dicir, a forma (morfosintaxe e fonoloxía), o contido (semántica) ou o uso (pragmática). Unha distinción clásica en logopedia

foi a diferenciación entre dificultades da fala que afectan tanto á organización mental do sistema de sons dunha lingua como á súa articulación (Acosta, León e Ramos, 1998) e dificultades da linguaxe para se referir ós problemas de comprensión ou uso dos recursos formais dunha lingua (palabras, oracións) ou ás limitacións no emprego destes compoñentes en contextos conversacionais.

Ó mesmo tempo os nenos poden presentar problemas específicos na súa linguaxe ou estes ser secundarios a outros problemas máis xerais. Estes últimos serían aqueles casos de xordeira, limitacións intelectuais ou trastornos de conducta que presentan dificultades da linguaxe e da fala asociados ós seus problemas principais. Os nenos ós que nos imos referir no presente traballo pertencen á primeira consideración, é dicir, aqueles situados no espectro que vai desde o atraso ó trastorno específico da linguaxe, nos que as dificultades da fala e da linguaxe constitúen as súas áreas problemáticas de carácter primario, tal e como se recolle a continuación.

Un dos temas de maior consenso entre os estudiosos da linguaxe infantil e os logopedas é considerar que a comunicación mediante a linguaxe oral se inicia en torno ós dous anos e culmina arredor dos cinco coa adquisición das formas esenciais do sistema lingüístico adulto. Asímesa, sobre esta base, que os desfases respecto á dita cronoloxía habitual de adquisición que persisten máis alá dos cinco anos merecen unha observación e seguimento atentos, xa

que poden ser indicativos da existencia dun atraso ou alteración do desenvolvemento da linguaxe.

Esta sospeita inicial pode confirmarse e diagnosticarse como atraso da linguaxe cando conflúen as seguintes circunstancias: o núcleo do problema céntrase, fundamentalmente, no aspecto expresivo, mentres que as alteracións fonolóxicas e a limitación do léxico son as conductas máis rechamantes. Pola contra, aludiríase a un trastorno específico naqueles casos nos que os desaxustes iniciais se consolidaron ata adquiri-los seguintes cadros: os problemas esténdense tanto ó plano expresivo como ó comprensivo, presentan patróns de erro que non se corresponden cos usuais nos procesos de adquisición e o compoñente morfosintáctico é un dos máis alterados, sobre todo cando se analiza o uso de regras en situacións de interacción espontánea, tales como conversación acerca dun tema, narración dunha historia ou feitos ocorridos, explicación dun suceso, etc. (Acosta e Moreno, 1999).

A partir de afora identificaranse ambos tipos de nenos baixo a etiqueta xenérica de TEL, por se-la máis aceptada entre a comunidade científica internacional.

PRINCIPIOS XERAIS PARA UNHA INTERVENCIÓN CENTRADA NO CURRÍCULO

Unha intervención que pretende estar centrada no currículo obviamente estará obrigada a reconsidera-la orga-

nización do modelo de servizo de apoio logopédico que se presta á escola. Neste sentido, débese abandonar a idea dun servizo centrado no déficit que entende a intervención fóra da aula (modelo *pull-out*), onde a linguaxe se considera unha habilidade que se traballa nun momento concreto e nunha situación específica, e ser substituída por outra que entenda a intervención en ambientes menos restrictivos para o neno e onde a linguaxe sexa unha especie de eixo transversal que se poida traballar activamente durante todo o tempo escolar (modelo *pull-in*).

Este cambio de concepción organizativa obriga a deseña-la intervención na linguaxe nas propias aulas de Educación Infantil, partindo das propostas sociointeraccionistas descritas anteriormente nas que tanto o adulto como o neno desempeñan un papel moi activo na adquisición da linguaxe, e a participación das familias considérase de vital importancia. Dito con outras palabras, se ben a linguaxe non require dunha situación formal de ensinanza, si é necesario que os adultos lle faciliten a súa adquisición ó neno, a través dun verdadeiro proceso de colaboración e de andamiaxe.

Pártese tamén da idea de que a comunicación e a linguaxe impregnan todo o currículo da Educación Infantil. Polo tanto, o que se propón é que se traballe a linguaxe entretecida cos distintos aspectos do currículo, prestándolle unha énfase considerable a través de técnicas de traballo específico, estimulando a linguaxe de

tódolos nenos en xeral e corrixindo aspectos concretos en nenos con dificultades transitorias ou permanentes nela.

¿Que aspectos da linguaxe habería que subliñar? Obviamente, unha gran diversidade de estruturas lingüísticas que lles fagan tomar conciencia ós nenos da variedade de formas que deben manexar, así como o seu valor funcional e as consecuencias ou resultados que teñen na súa comunicación. O acento en determinados aspectos da linguaxe realízase a través de delimitadas técnicas ou sistemas de facilitación que orienten a atención do neno cara ás formas obxectivo da intervención: uso de contrastes, continxencia semántica, resaltando unha palabra ou un son determinado, etc. Este traballo intenso no marco da aula ofrecerá ós nenos un ambiente enriquecido cun *input* lingüístico ben distinto ó que se lle proporciona noutros contextos afastados do marco escolar.

INTERVENCIÓN NA AULA

En traballos anteriores xa elaboramos propostas alternativas ós modelos convencionais de intervención na linguaxe que tanto desde as escolas especiais como desde a integración escolar levaron a cabo unha acción logopédica baseada en exercicios de práctica oral en situacións individualizadas (Acosta e Moreno, en prensa).

En efecto, aínda que os modelos de traballo tradicionais demostraran a súa eficacia na consecución de determi-

nados obxectivos relacionados coa adquisición de vocabulario ou coa aprendizaxe de estruturas morfosintácticas, a súas limitacións foron evidentes cando se tratou de xeneralizalo aprendido na sala de terapia a contextos reais de comunicación. Para resolver este importante problema e, ó mesmo tempo, mellorar tanto os aspectos formais como de uso lingüístico, propónse situar a intervención en ambientes que sexan significativos para o neno, ou o que é o mesmo, trasladala á aula e ó fogar. Este cambio supón ademais da colaboración entre o logopeda, o profesor e a familia, unha conexión coas actividades diarias que se levan a cabo na aula co obxecto de desenvolverlos diferentes contidos das tres áreas curriculares (Identidade e Autonomía Persoal, Coñecemento do Medio Físico e Social, e Comunicación e Representación). Este relevo está enlazado coa asunción dos seguintes principios (Acosta e Moreno, en prensa):

- Ése coherente coa idea de ambiente pouco restrictivo.
- Respéctase a iniciativa do neno, quen, ademais, fai uso da linguaxe en situacións sociais.
- A aula permite numerosas oportunidades para poñer en práctica os obxectivos da intervención.
- Conséguese unha maior xeneralización.

Esta proposta innovadora de traballo logopédico dentro da aula debe

estar sostida sobre tres piares básicos: o currículo, o contexto da clase e as técnicas interactivas de intervención na linguaxe.

En canto ó currículo propónse mesturalo desenvolvemento curricular con obxectivos específicos de intervención na linguaxe. Para tal fin é imprescindible partir dos distintos niveis de concreción do currículo, desde o Proxecto Educativo de Centro (PEC) e o Proxecto Curricular de Centro (PCC), ata o Proxecto Curricular de Aula (PCA) en relación co Deseño Curricular Base (DCB) de Educación Infantil. Aínda recoñecendo a importancia de todos estes niveis, e tendo en conta os fins que se pretenden neste traballo, vaise poñer o acento nas programacións de aula nas que alcanzan o seu máximo desenvolvemento as unidades didácticas. Na programación de aula deben aparecer con claridade os obxectivos que se pretenden conseguir cos nenos que presenten dificultades de linguaxe, de tal maneira que sexan ben coñecidos e facilmente accesibles a tódolos membros do equipo de traballo. Neste sentido no documento onde se recolle a proposta curricular quedarán reflectidas as actividades diarias que se levarán a cabo dentro da aula e a incorporación de estratexias relacionadas coa linguaxe. A prol da máxima concreción desta proposta sería conveniente a elaboración de dúas guías: unha guía didáctica e unha guía de intervención logopédica.

Na guía didáctica recollerase a planificación diaria da clase, na que se

expresan as distintas habilidades (lingüísticas, cognitivas, sociais e motoras) que se intentan facilitar mediante o desenvolvemento das actividades propostas. Esta guía diaria utilízase tamén para subliñar todas aquelas oportunidades de intervención lingüística que o persoal da aula debe ter presente, ou debe ser capaz de construír, ó longo dun día típico cos alumnos de Educación Infantil.

As guías didácticas de planificación diaria considéranse a plataforma a partir da que profesores e logopedas elaboran as guías de intervención logopédica para cada neno con dificultades na súa linguaxe. Unha vez que se coñecen os obxectivos para cada neno, procédese ó estudio detallado da planificación xeral da clase, co obxecto de que unha análise dos aspectos formais e de contido da linguaxe fagan posible saber cando salienta-los obxectivos trazados para cada neno e cómo adaptalas actividades deseñadas para toda a clase. Unha guía de intervención logopédica debe ofrecer un esbozo dos momentos específicos que ó longo do día os profesores e os logopedas dedicarán a conseguirlas habilidades lingüísticas obxectivo da intervención; describen, ademais, os materiais ou apoios que han de ser usados, e, o máis importante, sublíñanse as estratexias de intervención na linguaxe que deben ser empregadas. En realidade, a elaboración destas guías pretende ser un plan inicial no que se expresan unha serie de intencións que os profesores e os logopedas deben axustar tanto ós intereses



“Unha vez que se coñecen os obxectivos para cada neno, procédese ó estudio detallado da planificación xeral da clase”.

particulares de cada neno como ós intereses colectivos da clase, expresados estes últimos a través das actividades e interaccións nas que se incorporan diversos participantes. O seguimento de como cada neno vai alcanzando os obxectivos de intervención quedará reflectido nestas guías.

A correcta elaboración das dúas guías anteriores é a máxima garantía de que a intervención na linguaxe queda integrada dentro do currículo desenvolvido na aula.

En relación co contexto, habería que diferenciar entre o contexto físico e o contexto social. En canto ó primeiro é imprescindible partir da organización da clase en diferentes áreas ou recunchos, nas que se levarán a cabo distin-

tos tipos de actividades (p.e., recuncho de descanso, recuncho para debuxar ou pintar, recuncho de *scripts* ou para actividades de xogo dramático). No contexto social é indispensable que, polo menos, o profesor de Educación Infantil, o logopeda e a familia traballen en colaboración. Unha boa parte deste labor concrétase na acción dentro da aula na que se fai necesario adopta-lo papel de facilitadores da aprendizaxe, apoiando os nenos mediante o emprego de recursos técnicos ou sistemas de facilitación da linguaxe. Nesta tarefa de apoio volven ter sentido os conceptos de colaboración e andamiaxe, pois, a través deles, o neno accede á Zona de Desenvolvemento Próximo (ZDP), definida como a distancia existente entre o nivel de logro que un neno pode alcanzar por si só e o nivel alcanzable en colaboración cun adulto experto ou un compañeiro máis capaz (Bruner, 1983).

Para que estes apoios se poidan levar a cabo é fundamental que os nenos participen diligentemente en cada actividade. Por iso resulta tan determinante a organización da clase en recunchos, así como a correcta distribución dos materiais e os agrupamentos dos alumnos, xa que todo iso contribúe a que os nenos aprendan nun nivel que lles resulta comfortable. Por exemplo, no recanto do xogo dramático ten lugar o *script* da “visita ó doutor”; unha vez organizados os materiais pódese asignar a un neno con TEL o papel de doutor, se o obxectivo é intensificar as situacións de interacción neno-neno,

adquirir novo vocabulario e producir determinadas estruturas lingüísticas.

Outra das funcións desempeñadas, tanto polo profesor como polo logopeda, no contexto da aula, é a avaliación das habilidades lingüísticas dos nenos. Neste punto habería que distinguir unha triple tarefa: 1) a observación, e o rexistro, transcripción e análise de mostras de linguaxe; 2) unha entrevista semiestructurada ós pais dos nenos con dificultades da linguaxe (para unha revisión ver Acosta e outros, 1996; Acosta 1999a, 1999b); 3) rexistro do progreso diario que van alcanzando os nenos, para o cal se recorre á propia guía de planificación da intervención logopédica e a un diario de clase no que se anota información tanto da conducta como das producións verbais dos nenos.

Estes recursos para obter información sobre o progreso de cada neno permiten realizar informes periódicos que, ó ser remitidos ós pais, lles van posibilitar seguir de cerca a evolución dos seus fillos.

As técnicas específicas ou sistemas de facilitación dentro da aula, son as estratexias que nos permiten destacar determinados aspectos da linguaxe que fagan posible a súa aprendizaxe no neno. A xeito de exemplo sinalarei seguidamente algunhas das máis utilizadas para traballa-la linguaxe con nenos de Educación Infantil (Acosta e Moreno, 1999):

— *Modificación e axuste da fala.* Trátase de adoptar algúns dos recursos que de maneira natural utilizan os pais para se comunicaren e falar cos seus bebés (*baby talk*), consistentes en realizar certas simplificacións ou substitucións fonolóxicas e léxicas. Tamén convén modificar certos trazos non-segmentais da fala, como adoptar un ton máis elevado, unha entoación esaxerada, un ritmo máis lento e o uso de pausas, así como unha maior intelixibilidade. No plano morfosintáctico recoméndase empregar oracións gramaticalmente ben elaboradas pero estruturalmente curtas e simples.

— *Uso de boas preguntas.* Trátase de que o adulto utilice claves que garantan ou faciliten a continuidade da conversa. En relación con isto, Manolson (1985) sostén que “as boas preguntas” son fundamentais para isto, sempre e cando consigan os seguintes obxectivos: demostrallo interese do adulto e crear expectativa (“¿que segue?”, “¿e se...?”, “¿e agora?”); darlle opcións ó suxeito para que este decida (“¿queres... ou...?”); amplíala mente do infante (“¿que está pasando?”, “¿como funciona?”, “e agora, ¿que?”); ou amplíala curiosidade do neno (“¿que?”, “¿quen?”, “¿onde?”, “¿por que?”). Débense evitar, pola contra, aquelas preguntas que abafan ou esixen (“¿que é iso?”), ou que conteñen a resposta (“queres chocolate, ¿non, Paulo?”).

- *Solicitud de clarificacións.* O adulto, coa súa intervención, intenta que o suxeito revise a súa produción e se esforce en aclarala. Por exemplo, se o neno di “entón é *cadapuchiña veme-lla...*” e o adulto intervéñen dicindo “¿que dixeches?”.
- *Autorrepeticións de enunciados.* Neste caso o adulto repite o enunciado mantendo o mesmo referente: “Toma a sopa”, “toma a sopa coa culler”.
- *Continxencia semántica.* A continxencia semántica prodúcese cando o adulto comenta o que o neno di ou fai, de maneira que funcione coma un *feedback* correctivo. Para iso adóitase facer uso das expansións, mediante as cales o adulto devolve o enunciado do suxeito mellorando e ampliando a estrutura morfosintáctica. Por exemplo:

NENO: “Vaso neno”.

ADULTO: “Si, ese é o vaso do neno”.

Tamén se empregan as extensións; neste caso o adulto engádelle información á produción do neno, incorporando contidos relacionados semanticamente con aquel:

NENO: “Vaso neno”.

ADULTO: “Rompeu”.

Así mesmo, son recomendables as incorporacións, onde o adulto incorpora un enunciado infantil elemental a un enunciado máis completo:

ADULTO: “Era unha vez unha nena que tódalas noites, antes de se deitar, se volvía pequena pequena”.

NENO: “Unha fomiga”.

ADULTO: “Era unha vez unha nena que tódalas noites, antes de se deitar, se volvía pequena pequena coma unha formiga para que a súa nai a deitase”.

Outro procedemento habitual é a continuación do tópico; nesta ocasión o adulto mantén o tópico do neno, pero non fai uso das mesmas palabras:

NENO: “Levei o moneco á habitación”.

ADULTO: “¿Onde o puxeches?”.

- *Imitación dos enunciados do neno.* A participación do adulto consiste en repetir exacta ou parcialmente as producións do cativo, como forma de demostrarlle que entendeu e quere continuar conversando.
- *Utilización de xestos, pistas ou sinais non verbais.* Son recursos que emprega o adulto para afianza-las producións lingüísticas no contexto comunicativo en que se producen. Por exemplo, o uso de recursos deícticos, como “sinalar coa man un obxecto”, xestos para resaltar unha palabra determinada, ou xestos que indican un obxecto ou acción.
- *Posta en dúbida.* Neste caso o adulto pon en dúbida o que acaba de dici-lo

suxeito (“¿De verdade se di *cadapuchiña vemella?*”) para facerlle tomar conciencia do erro e provoca-la súa autocorrección.

- *Resposta falsa*. Mediante o uso deste recurso por parte do adulto inténtase que o neno responda á pregunta suscitada. Para iso o propio adulto utiliza unha resposta falsa e paradoxal, e cunha entoación esaxerada (Juárez e Monfort, 1989, p. 69). Por exemplo:

ADULTO: “¿De que cor é o leite?”

NENO: non responde.

ADULTO: “¿Dixeches AZUL?”.

- *O modelado*. Fai referencia ó papel de modelo que exerce o adulto, co obxecto de que o neno imite ese modelo para instaurar unha determinada conducta verbal ou para corrixir un erro anterior. É importante aclarar que ó neno se lle ofrece a oportunidade de repetir ou responder ó modelo pero non se lle require explicitamente que o faga.
- *Sinalar contrastes*. Trátase de mostrarlle ó neno a forma na que se produce o erro e outra coa produción correcta, de tal maneira que funcione como unha especie de *feedback* correctivo (por exemplo, ante unha dificultade fonolóxica preséntase un *par mínimo*).
- *Descricións*. Esta técnica utilízase como unha especie de bombardeo lingüístico ós nenos, na cal unha descrición continua dunha actividade é

ofrecida tal e como fan, por exemplo, os locutores de radio nun acontecemento deportivo.

- *Uso de scripts*. Os xogos mediante o uso de *scripts* constitúen un procedemento de intervención moi adecuado porque ofrece oportunidades para a comunicación verbal dentro dun contexto significativo. Un *script* é a representación dun acontecemento, a partir dunha secuencia ordenada de accións que se encontran organizadas ó redor dun obxectivo, e inclúe actores, accións e apoios. As actividades de xogo dramático moi utilizadas en Educación Infantil implican moi a miúdo o uso de *scripts* (“Ir de compras ó supermercado”, “Face-la comida”, “Marchar de vacacións”, “Un día de pesca”, “A visita ó doutor”, “Levalo can ó veterinario”, etc.). Tamén na aula algunhas rutinas diarias funcionan como auténticos *scripts*, como “A hora de chegada ó colexio”, “Face-la asemblea para falar” ou “A hora da merenda”. Todas estas situacións son ideais pois a partir delas se poden conseguir obxectivos de intervención na linguaxe e unha mellora considerable das habilidades de interacción social.

Tódolos sistemas de facilitación da linguaxe empregados dentro da aula intentan que os nenos logren un uso funcional deste en situacións naturais; como, ademais, todo o anterior se produce en escenarios de interacción social neno-neno e neno-adulto,

contribúese a que, á parte de aprender linguaxe, esta se xeneralice a través das conversas que de maneira espontánea se producen na clase. Insistiremos de novo nunha dobre idea. En primeiro lugar, os sistemas de facilitación deben implantarse ó longo de tódalas actividades que se levan a cabo na aula, e que foron debidamente planificadas a través das súas correspondentes unidades didácticas. En segundo lugar, para que tanto a comunicación como a interacción verbal se vexan favorecidas, debemos asegurarnos de que os nenos están familiarizados e coñecen perfectamente a actividade na que van participar.

Un dos piares sobre os que descansou o noso labor é o intento de nos aproximar á linguaxe desde unha posición holística ou integral. Sen embargo, en ningún caso se renuncia á identificación de compoñentes ou unidades lingüísticas que se poidan converter en obxectivos de intervención logopédica en nenos con necesidades educativas especiais. Ocorre moi a miúdo que para aumenta-la competencia comunicativa dun neno, se teña que intervir de maneira máis intensa sobre un compoñente específico da súa linguaxe ou fala. Ben é verdade que, aínda que se traballe máis fundamentalmente sobre un compoñente, sempre se verán afectadas positivamente o resto das dimensións da linguaxe, debido á estreita interrelación que manteñen.

A COLABORACIÓN COA FAMILIA

A necesidade de analiza-los problemas infantís desde posicións sistémicas gaña cada día máis partidarios. En relación coa linguaxe, cada día se insiste máis en ofrecer unha resposta adecuada a partir da análise das interaccións entre a escola e a familia (Andrews e Andrews, 1990; Acosta, 2000).

As familias deben mellora-las interaccións que acontecen no fogar, comparalas co que sucede dentro das aulas, e aumenta-las súas propias habilidades comunicativas e lingüísticas. Para iso é necesario que se deseñe un traballo colaborativo no que se contemplan os seguintes obxectivos:

- Informa-los pais acerca das diferentes etapas do desenvolvemento "normal" da linguaxe, así como da importancia do *input* e da interacción social.
- Proporcionarlles criterios obxectivos de como recoñece-los progresos dos seus fillos no desenvolvemento da súa linguaxe.
- Incrementa-lo uso do modelado, as repeticións, as expansións, as extensións, as incorporacións e as reformulacións cando interactúan co seu fillo.
- Aumenta-las interaccións verbais cos seus fillos ó longo das rutinas da vida diaria.

—Diminuí-lo uso de preguntas pechadas e ordes que propicien respostas dunha soa palabra.

O logro destes obxectivos está moi unido á posta en práctica de dous tipos de apoio: informal e formal.

Os apoios informais resultan básicos para animar as familias a participar noutras actividades de carácter máis formal como as relacionadas coa linguaxe ou co desenvolvemento curricular. O apoio individualizado ofrecido a cada familia ten por obxecto transmitir ánimo, resolver dúbidas e ofrecer unha escoita activa e empática. Os contactos que poden ser directos, por medio de chamadas telefónicas ou por correo electrónico, brindan a posibilidade de axudalos na busca de solucións ós seus problemas.

Os apoios formais oriéntanse á posta en práctica da intervención na linguaxe. O primeiro paso consiste en contrastar coa familia os resultados da avaliación da linguaxe. Nesta fase inicial é sumamente importante ensinarlos pais a realizar observacións (Acosta e outros, 1996; Tough, 1987) e a usa-los diarios como un instrumento que ofrece liberdade para recoller un fluxo continuo de acontecementos e conductas (McKernan, 1999).

Tamén se apoia ás familias mediante a elaboración de materiais e recursos. Por exemplo, a distribución de guías para mellora-la comunicación en forma de manuais nos que se explican pormenorizadamente os pasos que se seguirán co programa de linguaxe, o

papel dos distintos profesionais, os procedementos que se utilizarán dentro da aula, etc., de folletos e follas informativas onde se tratan tópicos ou temas que lles interesan moito ás familias, ou de vídeos didácticos que ensinen habilidades comunicativas, o uso de recursos facilitadores da linguaxe ou distintas maneiras de realizar preguntas correctamente (Acosta, 1995).

Resulta moi edificante que os pais realicen visitas voluntarias á aula de Educación Infantil, co fin de que conten ou fagan cousas que lles poidan interesar ós nenos (por exemplo, unha representación con títeres, toca-la guitarra, contar un conto, cantar, etc.).

As reunións, conferencias ou encontros entre familias con problemas similares cando se fai de maneira ordenada e planificada, terá unha incidencia positiva tanto na vida familiar como na escolar e, como consecuencia, nos nenos con dificultades de linguaxe. Estes encontros deberían levarse a cabo en lugares confortables onde nos poidamos sentar en círculo ou ó redor dunha mesa, dispoñendo de papel e lapis para que poidan tomar notas tódolos participantes. As reunións han de estar perfectamente preparadas de tal maneira que teñamos claro o tópico ou tópicos dos que se vai falar, así como elaborar unha guía escrita de como secuenciar e estrutura-la sesión. O desenvolvemento das sesións debe estar presidido por un ton axeitado, é dicir, pola comprensión e o respecto entre tódolos participantes.

288 *Víctor M. Acosta Rodríguez*



Montaxe con dous debuxos de Alberto Durero. A distribución de manuais onde se explican os pasos que se deben dar co programa de linguaxe serve de apoio para as familias.

Revista Galega do Ensino- ISSN: 1133-911X- Núm. 32 - Outubro 2001

Estes encontros sérvennos tamén como un medio mediante o cal se introduce ás familias no plan de traballo que se seguirá para mellora-la comunicación entre pais e fillos. Cando nos reunimos para falar do plan de acción debemos facer unha especie de “tormenta de ideas” onde se expresen opinións e puntos de vista ás preguntas que o logopeda e o mestre formulan e que poden estar escritas nun gran cartel para facilita-la súa lectura e comprensión. As preguntas xiran ó redor da historia familiar do neno, cáles son as súas fortalezas e as súas debilidades, cáles son as súas necesidades, etc. (Turnbull e Turnbull, 1997).

Os pais explicáraselles un programa para mellora-la comunicación cos seus fillos no que fundamentalmente se lles ensinará a ter un estilo interactivo de comunicación. Unha das súas pezas básicas será a ensinanza de sistemas de facilitación da linguaxe, xa explicados nun apartado anterior deste traballo.

O mesmo que ocorre coa incardinación dos sistemas de comunicación no currículo da Educación Infantil, tamén se lles insiste ós pais na idea de que estas estratexias han de se poñer en práctica en situacións de interacción natural, en rutinas como a hora da merenda, da cea, do baño, etc. Vólvese resaltar que ademais dos aspectos referenciais e conceptuais interesa tamén fomenta-lo uso funcional da linguaxe en situacións sociais.

CONCLUSIÓNS

É evidente que as dificultades da linguaxe é un dos problemas que con maior asiduidade se encontran os profesores nas súas aulas, especialmente nas idades temperás do desenvolvemento. A enorme diversidade de usos lingüísticos así como os déficits que moitos nenos presentan na súa linguaxe obriga á institución escolar a dar unha resposta óptima e axustada, de tal maneira que as dificultades non só non se intensifiquen senón que se solucionen.

A colaboración educativa ofrece un modelo desde o que planificar conxuntamente o currículo e a intervención na linguaxe desde a etapa de Educación Infantil. Para isto é indispensable pensar nun traballo en equipo, a partir do cal se deseñen unidades completas de comunicación. Estas desenvolveranse na aula coa participación de distintos interlocutores, afastándose, polo tanto, dos típicos exercicios de linguaxe totalmente fragmentados. Sublíñase, ó mesmo tempo, a importancia do *input* e dos contextos de interacción naturais a partir dos cales a linguaxe é ensinada por medio dun proceso auténtico de colaboración e andamiaxe.

Tal e como se sinala en Acosta e Moreno (1999), a intervención colaborativa caracterízase, entón, por unha planificación conxunta, entre o profesor e o logopeda, dos procesos de avaliación e intervención dentro da aula e

por un traballo cóbado con cóbado entre estes dous profesionais no seu esforzo porque tódolos nenos poidan acceder ó currículo ordinario.

A colaboración entre o profesor e o logopeda faise cada vez máis estreita a medida que definan mellor os seus papeis, manteñan ideas comúns sobre as necesidades educativas especiais e teñan tempo para traballar en grupo.

Outro dos aspectos destacables é que a colaboración ten por obxecto facer coincidir no desenvolvemento curricular tanto os obxectivos propios da etapa como os obxectivos de intervención na linguaxe.

Esta proposta tamén se caracteriza pola atención prioritaria que lle presta ó proceso de interacción entre pais e fillos, ademais de estar máis orientado á comunicación que á linguaxe en si mesma. A intervención no fogar desenvólvese sobre os acontecementos que ocorren cada día nos xogos e nas rutinas. De maneira máis precisa, a interacción debe ser iniciada ou controlada polo neno e os pais deberían ser adestrados nela nun triple obxectivo: *a)* segui-la iniciativa do neno; *b)* responder continxentemente á conducta do neno, de maneira que sexa congruente cos seus intereses inmediatos e co desenvolvemento de habilidades; e *c)* ofrecer consecuencias naturais que estean directa e semanticamente relacionadas coa comunicación do neno ou os seus desexos.

Tense moi claro que o cambio dun modelo de intervención logopédica de

natureza clínica por outro máis integrado no currículo non é unha tarefa sinxela, pero si totalmente necesaria. Trátase, en definitiva, de favorecer-lo éxito na escola, e quén sabe se na vida, dun número moi significativo de nenos.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, V., "La evaluación del lenguaje espontáneo: ventajas y dificultades para la práctica logopédica", en M. Monfort, (ed.), *Logopedia: Ciencia y Técnica*, Madrid, Ed. CEPE, 1999a, pp. 95-120.

— "Evaluación en el lenguaje: procesos y estrategias", en J. Martín (ed.), *Logopedia escolar y clínica. Últimos avances en evaluación e intervención*, Madrid, Ed. CEPE, 1999b, pp. 27-40.

— "La colaboración con la familia en la evaluación e intervención en el lenguaje", en A. Miñambres e G. Jové (coords.), *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*, Lleida, Ediciones de la Universidad de Lleida, 2000, pp. 113-123.

Acosta, V. (coord.), *Programa de intervención en el lenguaje oral "Acen-tejo"*, Gran Canaria, Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, 1995.

Acosta, V., e A. Moreno, *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*, Barcelona, Masson, 1999.

- _____. "Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con el lenguaje oral", en F. Salvador (dir.), *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*, Málaga, Aljibe, en prensa.
- Acosta, V., S. León e V. Ramos, *Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico. Investigación, teoría y práctica*, Málaga, Aljibe, 1998.
- Acosta, V., A. Moreno, V. Ramos, A. Quintana e O. Espino, *La evaluación del Lenguaje*, Málaga, Aljibe, 1996.
- Andrews, J. R., e M. A. Andrews, *Family based treatment in communicative disorders: a systemic approach*, Sándwich, Janelle, 1990.
- Bruner, J., *El habla del niño*, Barcelona, Paidós, 1983.
- Dale, P., "Is early pragmatic development measurable?", *Journal of Child Language*, 7, 1980, pp. 1-12.
- Del Río, M. J., *Psicopedagogía del lenguaje oral: un enfoque comunicativo*, Barcelona, Horsori, 1993.
- Dore, J., "Holophrases, Speech acts and Language universal", *Journal of Child Language*, 2, 1975, pp. 21-40.
- Ganuzá, C., "El lenguaje en la escuela: aportaciones desde la sociolingüística y preocupaciones compartidas con Ángel Rivière", *Revista de Educación Especial*, 28, 2000, pp. 43-78.
- Halliday, M., *Learning how to mean: explorations in the development of language*, Londres, Arnold, 1975.
- Juárez, A., e M. Monfort, *Estimulación del lenguaje oral*, Madrid, Santillana, 1989.
- Lock, L., *The guided reinvention of language*, Londres, Academic Press, 1980.
- Manolson, M., *It takes two to talk: A Hanen early language parent guide-book*, Toronto, The Hanen Early Language Resource Centre, 1985.
- McCornick, L., e R. L. Schiefelbusch, *Early language intervention*, Columbus, Charles E. Merrill, 1984.
- McKernan, J., *Investigación-acción y currículum*, Madrid, Morata, 1999.
- Norris, J., e P. Hoffman, "Language intervention within naturalistic environments", *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 21, 1990, pp. 72-84.
- Serra, M., E. Serrat, I. Solé, A. Bel e M. Aparici, *La adquisición del lenguaje*, Barcelona, Ariel, 2000.
- Shaffer, H., "Joint involvement episodes as context for development", en H. Daniels (ed.), *As introduction to Vygotsky*, Nueva York, Routledge, 1996, pp. 251-280.
- Smiley, L., e P. Goldstein, *Language delays and disorders*, San Diego, Singular Publishing, 1998.

292 Víctor M. Acosta Rodríguez

Tough, J., *El lenguaje oral en la escuela*, Madrid, Visor, 1987.

_____, *Lenguaje, conversación y educación*, Madrid, Visor, 1989.

Turnbull, A., e H. Turnbull, *Families, professionals and exceptionality*, Nueva Jersey, Prentice-Hall, 1997.

Vigotsky, L., *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade, 1975.

Vila, I., "Atención conjunta y génesis del lenguaje", en M. Peralbo e outros, *Desarrollo del lenguaje y cognición*, Madrid, Pirámide, 1998, pp. 29-39.



ENSINANZA DE LECTURA E ESCRITURA Ó ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN

*Gabriel Comes Nolla**
Universidade Rovira i Virgili
Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Ler non é o mesmo que escribir, pois, aínda que teñen elementos similares, supoñen dous procesos distintos e en gran medida contrarios (un descodifica e o outro codifica a información) e para a súa aprendizaxe, os alumnos non sempre deben activa-las mesmas capacidades.

É certo que moitos métodos e metodoloxías para ensinar a ler simultanean a lectura e a escritura, e deste xeito a aprendizaxe lectora vese reforzada. Incluso existen metodoloxías que parten da escritura para ensinar a ler pero estes son dous procesos independentes, e segundo a nosa opinión, a maior dificultade que presentan os nenos con síndrome de Down á hora de escribir non pode xustificar, en ningún caso, que o inicio do proceso de ensinanza lectora se vexa atrasado ata que os alumnos alcancen un certo nivel escribindo, posto que os métodos de lectura temperá evidencian que xa se

lles pode iniciar nela con aproveitamento desde antes.

2. IMPORTANCIA DA LECTURA

Actualmente, estase de acordo nos enormes beneficios que a lectura lle pode reportar ó alumnado con síndrome de Down. Navarro e Candel (1992, 229) resúmenos en:

- a) Les va a ayudar a aumentar el concepto de sí mismos (su autoestima).
- b) Facilita otros aprendizajes y el acceso a la información.
- c) La lectura, puede ser, en sí misma, una actividad placentera. Teniendo en cuenta que los niños se mueven en un ambiente en el que gran parte de los mensajes que les rodean, son escritos, el acceso a la lectura les ayudará, también, a desenvolverse con más soltura en la vida diaria, con lo cual la lectura adquiere un carácter funcional siendo muy útil para el desarrollo de habilidades de autonomía e independencia personal.

* Profesor Titular de Didáctica e Organización Escolar.

d) La lectura, por fin, va a ayudar a los niños con SD en su integración escolar y social, al permitirles una mejora de sus aprendizajes académicos y, en general, el acceso a la cultura.

Por outra parte, a actividade lectora pode converterse nunha das accións máis valiosas e beneficiosas de tódalas levadas a cabo no marco escolar. Efectivamente, coa lectura edúcanse e progresan innumerables aspectos: desenvolvemento dos procesos mentais, educación sensorial e motriz, educación espacial e temporal, educación da linguaxe, educación simbólica e conceptual, sen deixar de lado os outros valores persoais, escolares e sociais que comentamos anteriormente. Con todo isto, queremos xustificalo feito de que ensinar a ler a alumnos con síndrome de Down debe ser unha das principais preocupacións do profesorado.

Aínda que con dificultades, estes alumnos aprenden a ler, e algúns con notable maestría, como o demostran numerosos estudos. Deles, Troncoso e del Cerro (1997, 66-67) tiraron as seguintes conclusións:

a) Os nenos con síndrome de Down de 3 a 5 anos teñen capacidade para recoñecer palabras dunha forma global, "lenas" percibíndoas como un todo e comprendendo o seu significado.

b) Os nenos pequenos con síndrome de Down mostran grande interese e gozan coa aprendizaxe perceptiva das palabras escritas.

c) Algúns nenos con síndrome de Down e con idades mentais comprendidas entre 4 e 5 anos len a un nivel que corresponde ós graos 1º, 2º e 3º de Primaria.

d) Hai alumnos con síndrome de Down, con coeficientes intelectuais comprendidos entre 40 e 50, que len con comprensión a un nivel de 2º a 5º grao de Primaria.

e) Algúns nenos e mozos con síndrome de Down utilizan habitualmente as súas capacidades de lectura e escritura para entretérense, comunicarse, recibir información e aprender.

f) As idades lectoras que alcanzaron moitos nenos e mozos con síndrome de Down están por riba das súas idades mentais en 2 ou máis anos. As idades lingüísticas son máis baixas cás idades mentais.

g) Algúns alumnos con síndrome de Down con idades cronolóxicas de 7 a 9 anos, que iniciaron a aprendizaxe lectora en idades temperás, adquiriron un nivel lector parecido ó dos seus compañeiros da clase sen esta síndrome ó cursar Primaria.

h) Existe unha gran variabilidade interindividual entre os niveis lectores alcanzados polos alumnos con síndrome de Down. Non hai datos concluíntes que demostren qué variables inflúen favorablemente. Parece que a idade mental do alumno, o tempo que lle dedica o profesor, a continuidade do programa, o estilo da escola e o apoio familiar son cinco variables que reper-

cuten dun xeito directo na aprendizaxe e no progreso.

i) A aprendizaxe da escritura implica especiais dificultades para os alumnos con síndrome de Down. A habilidade para escribir ó mesmo nivel que len non se adquire en idades temperás. As dificultades maniféstanse na caligrafía, na ortografía e na morfosintaxe.

j) Unha ensinanza sistemática da escritura desde idades temperás fai posible que a maioría dos alumnos poida escribir frases e textos curtos e lexibles cando teñen de 8 a 12 anos de idade cronolóxica.

k) A utilización de máquinas de escribir e de ordenadores é un medio óptimo para mellora-la linguaxe escrita das persoas con síndrome de Down.

3. MÉTODOS E METODOLOXÍAS DE LECTURA

Actualmente faise difícil falar de métodos de lectura, xa que desde un modelo interactivo, que é o que hoxe en día ten maior aceptación, para ensinar a ler non se debe partir dun só método para tódolos alumnos, senón dun conxunto de orientacións metodolóxicas que teñan en conta as fases de aprendizaxe polas que pasa o alumno, o seu estado inicial e a necesidade de deseñar situacións instrucionais específicas para todos aqueles aspectos que se consideran importantes na adquisición da lectura (*cfr.* Solé, 1987).

Esta nova concepción implica outra forma de actuar no momento de lles ensinar a ler ós alumnos. Para Colomer (1998) o acto da lectura débese concibir como un acto de comprensión dunha mensaxe nunha situación de comunicación diferida a través de textos escritos, e iso supón que o modelo tradicional de ensinanza da lectura debe cambiar fundamentalmente en dous aspectos básicos:

a) Ha de pasar dun modelo secuencial, que parte da idea dunha lectura construída pola identificación dos elementos máis simples ós máis complexos (letras, sílabas, palabras...), a un modelo integrador que conciba a lectura como un proceso unitario e global no que as diferentes habilidades interactúen unhas coas outras.

b) Debe ir da recepción pasiva que supón que o significado está no texto e que o alumno o único que ten que facer é transferilo á súa mente, á interactiva na que o alumno constrúe a súa interpretación.

Nesta liña, Ferreiro (1997) sinala as seguintes consideracións metodolóxicas que hai que ter en conta para conseguir unha ensinanza eficaz da lectura:

1. Importancia das adquisicións propiamente preescolares para unha boa alfabetización:

— Diferenciar entre ler e comenta-las imaxes dos libros.



"Diferenciar entre ler e comenta-las imaxes dos libros".

- Recoñece-la forma de organización do espazo gráfico (debuxo *vs.* non debuxo).
- Recoñece-lo aspecto ordenado e lineal das marcas escritas, así como a súa variedade interna.
- Saber que as marcas escritas teñen unha propiedade particular: provocan unha forma especial de lingua oral diferente da conversa.
- Saber algo sobre o valor social que se lle dá á escritura.

2. Non se trata de saber ler un único tipo de texto senón unha gran variedade de mensaxes escritas:

- textos narrativos
- textos informativos
- textos instructivos
- textos poéticos
- textos periodísticos

- cartas persoais e institucionais
- carteis
- dicionarios
- receitas
- seccións diversas dos diarios, etc.

3. Non se trata de empregar unha única estratexia de lectura (a que corresponde á lectura en voz alta):

- Ler para atopar unha información.
- Ler para coñecer os detalles dunha noticia xornalística.
- Ler para comparar.
- Ler por pracer, etc.

Para ensinarlles a ler ós nenos con síndrome de Down, debemos fundamentarnos en concepcións válidas para todos, porque actualmente non se pode defender que exista un método específico para este alumnado. O que si é certo, sen embargo, é que presentan unha serie de características e problemáticas propias da síndrome que non manifestan os seus compañeiros de aula, ademais de moitos trastornos asociados que os profesores deben coñecer co fin de dar resposta adecuada ás necesidades educativas que provocan.

Así por exemplo, Pueschel e Sestrova (1997) informan, baseándose en investigacións recentes, sobre a elevada frecuencia con que se producen anomalías estruturais, procesos infecciosos e outro tipo de anormalidades funcionais dentro do sistema otoloxico dos nenos con síndrome de Down, que con frecuencia provocan perdas importantes da audición. Indican tamén que

teñen dificultades significativas nas súas canles auditivo-motriz e auditivo-vocal de comunicación e que adoitan mostrar un mellor rendemento no procesamento visual ca no procesamento auditivo. Por isto case tódolos programas editados para ensinar a ler a alumnos con síndrome de Down son de marcha global, onde se prefire o procesamento visual.

4. MÉTODOS DE LECTURA PARA NENOS CON SÍNDROME DE DOWN

Aínda que, como dixemos, non podemos falar de métodos especiais para alumnos con síndrome de Down,

actualmente dispónse de variadas experiencias con bos resultados de programas de lectura temperá aplicados a este colectivo (*cf.* Oelwein, 1975; Cairns e Pieterse, 1977; Buckley *et al.*, 1986; Troncoso e del Cerro, 1991; Comes, 1993; Candel e Turpin, 1992; Ferrer e Duch, 1992; Bautista *et al.*, 1995), que poden sernos moi útiles no noso labor educativo.

Todos estes programas, teñen unha mesma fundamentación teórica e aplican parecida metodoloxía (*cf.* Comes, 1995). Como exemplo paradigmático destes métodos, ofrecemos a seguir as características fundamentais dun deles que obtivo grande aceptación en España:

Características do método de lectura de Troncoso, del Cerro, Soler e Ruiz (1997)

Requisitos previos

- Certas capacidades perceptivas, discriminativas e manipulativas.
- Períodos curtos de boa atención.
- Nivel básico de linguaxe comprensiva.

Idade de comezo

- Idade cronolóxica de 3 a 5 anos que adoita corresponder a unha idade mental comprendida entre 2 e 4 anos.

Requisitos mínimos

- O alumno sabe que as cousas teñen un nome.
- Non é preciso que o alumno fale.

Forma de iniciar

- Lectura global, partindo das palabras de significado coñecido para o neno, a pesar de que non as poida nomear.

Comprensión

- Sempre ha de estar presente.

Forma de continuar

- Coñecemento das sílabas, empezando polas que o neno percibiu nas palabras que le.
- Mecánica lectora con fluidez e comprensión.

Obxectivo a medio prazo

- Lectura con comprensión a nivel de 1º ou 2º de Educación Primaria a unha idade cronolóxica de 7 a 9 anos, a pesar de que a idade mental estea entre 4 e 6 anos.

Obxectivo final

- Uso habitual da lectura para informarse, aprender e enredar.
- Lectura fluída e afección lectora.

Materiais

- Na fase inicial prepárase individualmente e persoalmente.
- Na fase intermedia e no progreso sempre se preparan, adaptan e elixen con gran coidado.

Os pasos que seguen son moi secuenciados e sistemáticos como se pode observar no seguinte programa:

Programa “Aprenem a llegar” de Ferrer *et al.* (1992)

- 1- Recoñecemento da imaxe.
- 2- Xuntar imaxe muda con imaxe con nome.
- 3- Unir imaxe muda co seu nome.
- 4- Asociar palabras iguais.
- 5- Lectura global das palabras.
- 6- Selecciona-la palabra que se lle pide.
- 7- Lectura dos seus primeiros contos.
- 8- Composición de frases sinxelas coas palabras que xa coñece.
- 9- Composición das palabras do traballo silábico.
- 10- Lectura doutros pequenos contos.

Estes programas son aplicados en idades temperás porque actualmente se coñecen os beneficios que unha ensinanza temperá, que non precoz, da

lectura —isto é, xeralmente a partir dos 2 ou 3 anos de idade— pode producir nos alumnos con síndrome de Down, como corroboran recentes investigacións:

- 1- Las palabras nuevas aprendidas en las cartulinas empiezan pronto a usarse en el lenguaje del niño, incluso antes de que ocurra lo propio con las palabras que sólo conoce por haberlas oído.
- 2- El hecho de practicar con conjuntos de 2 ó 3 palabras al leer acelera su empleo en el lenguaje del niño.
- 3- La práctica con frases adecuadas al leer conduce al uso de palabras funcionales y a emplear en el lenguaje una gramática y una sintaxis cada vez más correctas.
- 4- Los niños que leen pronto al seguir este método alcanzan niveles más elevados de capacidad y competencia lingüísticas de lo que hasta ahora se esperaba en los niños con síndrome de Down (Buckley, 1995, 113).

A posta en práctica destes programas manifestou a pouca utilidade de contemplar prerequisites de lectura e a inutilidade de esperar unha suposta "maduración lectora" no sentido clásico do termo, que condicionaban o inicio da aprendizaxe a que o alumno tivese unha idade cronolóxica de aproximadamente 6 anos, un bo coñecemento do esquema corporal, unha lateralidade ben definida, unha boa coordinación motriz, un determinado nivel de vocabulario comprensivo e expresivo, unha axeitada articulación, etc. Os mencionados programas parten da idea de que a mellor maneira de desenvolver unha función é exercitala, polo que os únicos prerequisites que se precisan para empezar a ensinar a ler son os que están estreitamente relacionados coa natureza das tarefas que hai que realizar.

Un dos obxectivos a longo prazo que todo profesor debe perseguir é que os alumnos con síndrome de Down, como mínimo, cheguen a posuír unha lectura funcional (*cf.* Comes, 1992). Iso supón que o docente deberá atender aquelas destrezas lectoras que lles permitan a estes estudantes resolver os numerosos problemas relacionados coa lectura que a vida diaria suscita e conseguir, desta forma, que obteñan unha maior autonomía persoal.

Para este tipo de ensinanza, o profesor utilizará unha gran variedade de materiais impresos da vida corrente: etiquetas de produtos comerciais, formularios, catálogos, diarios e revistas, guía de teléfonos, horarios de TV, cine

ou teatro, horarios de transportes, receitas de cociña, mapas, planos, manuais, reproducións de rótulos (bar, restaurante, metro, farmacia, supermercado...), reproducións de avisos (pechado, saída, perigo...), etc.

Este material debe estar sempre dispoñible e ó alcance do neno, para traballar con el en situacións prácticas, tales como:

- O teu irmán está enfermo ¿a que número de teléfono terás que chamar para pedir axuda? Consulta a guía de teléfonos.
- Consulta nun horario de TV a qué hora botan unha película que sexa do teu agrado.
- Le un menú e pide unha comida, descubre canto custa.
- Seguindo unha receita de cociña, fai un pastel.
- Nun plano da túa cidade localiza o teu colexio.
- Elixo unha revista que che gustaría recibir e enche o formulario de petición.
- Desta serie de etiquetas comerciais selecciona as que sexan dun mesmo produto, etc. (*cf.* Burns *et al.*, 1984).

Para finalizar este apartado, hai que dicir que se avanzou moito na ensinanza da lectura a nenos con síndrome de Down. Só é preciso lembra-la triste situación na que se atopaba, ata non hai moitos anos, a maioría deste alumnado no campo da lectura, pero é nece-

sario que avancemos moito máis e para isto propoñemos seguir, entre outras, as seguintes indicacións metodolóxicas (*cf.* Comes, 2001):

a) Comezar canto antes o proceso de ensinanza-aprendizaxe da lectura; isto supón unha intervención temperá sen agardar a conseguí-los “prerrequisitos de lectura” nin os factores clásicos de “madurez lectora”.

b) Por medio da familia poñer en contacto o neno o antes posible co material impreso, en especial cos libros ilustrados. Que os pais se impliquen máis e participen dunha forma decidida no proceso da lectura do seu fillo, en colaboración cos profesionais da educación.

c) Cambiar certas prácticas, crenzas e expectativas dalgúns docentes que non lle dan creto ás enormes posibilidades que os alumnos con síndrome de Down teñen para aprender a ler e de facelo de forma eficiente, como o demostran recentes experiencias que tiveron éxito.

d) Amplia-lo contacto dos alumnos con síndrome de Down co variado material de lectura existente, tanto dentro como fóra do marco escolar, e dar-lles máis oportunidades de ler de forma pracenteira e proveitosa.

e) Tratar de que as administracións educativas fagan seu o reto de mellora-la aprendizaxe de lectura deste alumnado e proporcionen todo o soporte (formación, recursos materiais,

recursos persoais, etc.) que os profesionais están demandando.

De todos estes puntos, cremos que un dos máis relevantes para conseguí-lo máximo desenvolvemento da lectura no alumnado con síndrome de Down é a actitude positiva do mestre.

5. O PROCESO DE APRENDIZAXE DA ESCRITURA

O dominio da escritura manuscrita por parte dos alumnos ha de ser unha das metas importantes que debe perseguí-lo profesorado, xa que, como afirman Condemarín e Chadwick (1990), lle permite ó neno adquirir, reter e recupera-la linguaxe escrita; reter, precisar, clarificar e perfecciona-lo pensamento propio con maior facilidade; rexistra-las ideas e propostas doutros despois de lelas ou escoitalas; e manter, desde un punto de vista afectivo e social, unha comunicación altamente persoal.

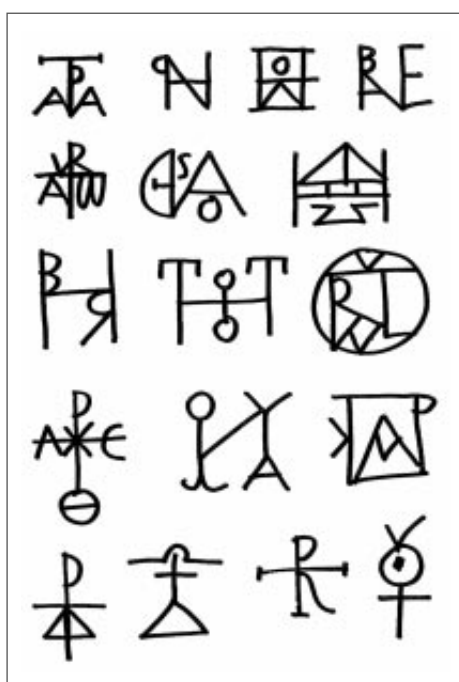
Pero o proceso de chegar a escribir é longo, e, entre as súas etapas máis relevantes, contan as seguintes:

a) Garabateo.

b) Diferenciación entre debuxo e escritura.

c) Conceptos de linealidade, uniformidade, complexidade interna, simetría, situación, direccionalidade esquerda-dereita e direccionalidade arriba-abaxo.

d) Desenvolvemento de formas similares ás letras.



Antigas graffas bizantinas. Hai que diferenciar entre debuxo e escritura e desenvolver formas semellantes ás letras.

e) Combinación de letras e posibilidade de ter en conta os espazos entre palabras, o que indica a comprensión das unidades (letras, palabras, frases) pero non a correspondencia letra-son.

f) Escritura de palabras illadas e desenvolvemento da correspondencia letra-son.

g) Escritura de frases simples mediante o emprego do soletreo inventado.

h) Combinación de dúas ou máis frases para expresar mensaxes completas.

i) Control da puntuación (períodos, letras maiúsculas e minúsculas, etc.)

j) Forma do discurso: historia, material de información, cartas, etc. (Deford, 1980; cit. por Escoriza e Boj, 1997, 64).

Ademais de longa, a aprendizaxe da escritura é difícil xa que, segundo García e Martínez (1988, 164), supón a conxunción de tres procesos distintos:

1. De un lado, o proceso de simbolización: supón a utilización dos fonemas como símbolos auditivos de carácter convencional. Esixe un funcionamento adecuado da percepción auditiva que permita a diferenciación dos distintos sons que constitúen os fonemas.

2. Doutro, o proceso de simbolización: implica o uso de signos gráficos (grafemas) correspondentes ós fonemas. Esixe a intervención da percepción auditiva, visual e espacio-temporal, polo que é necesario un determinado grao de madurez nestas habilidades.

3. O proceso de carácter prático: implica o trazado dos signos gráficos. Esixe unha certa madurez na coordinación visomanual.

A dificultade pode xurdir nun só destes procesos ou en varios á vez. Por conseguinte, o profesorado debe partir

dunha boa avaliación diagnóstica para deseña-los exercicios reeducativos específicos para cada caso.

6. OBXECTIVOS NO CAMPO DA ESCRITURA

Na etapa inicial do proceso de ensinanza-aprendizaxe da escritura un dos primeiros obxectivos que os docentes deben perseguir é que, ademais de conseguir que os alumnos estean motivados e interesados, adquiran unha "metaescritura", é dicir, que saiban en qué consiste a escritura, para qué serve, a súa función social, cómo se realiza, que xoguen coas letras recoñecendo nelas semellanzas, diferencias, etc.

A seguir presentámo-los obxectivos que propoñen varios autores nas etapas iniciais do proceso de ensinanza-aprendizaxe da escritura para nenos con síndrome de Down, co fin de que o profesorado, téndoos como referentes, deseñe os exercicios e actividades que estime máis convenientes.

López Melero (1990) sinala os seguintes obxectivos para alcanzar nesta etapa inicial:

a) Facer exercicios de madurez manual.

b) Te-la madurez psicomotriz necesaria para debuxar letras:

- Realizar con soltura trazos diversos.
- Distinguir no papel os conceptos de: arriba, abaixo, dereita, esquerda...
- Debuxar adecuadamente as letras.

—Te-lo adecuado control postural do corpo-dedos-mans e brazo.

—Posuí-lo control muscular que permita enlaza-los movementos ou detelos cando sexa preciso.

c) Saber expresar por escrito, en forma comprensible, algunhas intencións do seu mundo interior.

d) Contestar por escrito a cuestións sinxelas formuladas de palabra ou por escrito.

e) Utiliza-la escritura como un medio de comunicación de intencións.

f) Mellorar progresivamente a técnica escritora.

Para Troncoso e del Cerro (1991, 237) o obxectivo xeral que se debe perseguir nesta etapa inicial é que o alumno trace tódalas letras do alfabeto, sexa capaz de unilas formando sílabas e palabras, e escriba as primeiras frases. Os obxectivos específicos van dirixidos, a título orientativo, a que o alumno:

1. Repase con axuda o seu nome escrito con liñas de puntos.
2. Trace sen axuda as vocais que ten o seu nome.
3. Trace sen axuda as consoantes do seu nome.
4. Trace sen axuda a maiúscula inicial do seu nome.
5. Repase correctamente, sen axuda, o seu nome escrito con liñas de puntos.

6. Escriba o seu nome copiándoo dun modelo.
7. Escriba o seu nome, sen modelo, dun modo claro e lexible.
8. Trace tódalas vocais.
9. Trace tódalas consoantes.
10. Trace as diferentes combinacións de consoantes e vocal enlazada formando sílabas directas.
11. Complete palabras escribindo as sílabas que faltan.
12. Escriba palabras sinxelas copiándoas.
13. Escriba palabras con 2 sílabas directas sen modelo.
14. Escriba palabras de sílabas directas.
15. Escriba palabras cunha sílaba directa e outra trabada.
16. Escriba palabras que teñan unha sílaba inversa.
17. Escriba palabras que teñan un grupo consonántico.
18. Escriba calquera palabra que se lle dicte.
19. Escriba palabras que el pense: completando frases, contestando preguntas, facendo listados, etc.
20. Escriba frases sinxelas.

Ó igual que no campo da lectura, un dos obxectivos prioritarios que a longo prazo o profesor debe perseguir é que tódolos alumnos con síndrome de Down, se é posible, alcancen un nivel de escritura funcional, isto supón que deben ser capaces de:

1. Escribi-lo seu nome.
2. Asinar.
3. Escribi-lo nome dos seus pais ou titores.
4. Escribi-lo seu enderezo.
5. Escribi-lo enderezo dos seus pais ou titores.
6. Escribi-la súa idade utilizando as cifras.
7. Escribi-la súa data de nacemento utilizando as cifras.
8. Escribi-lo seu número de teléfono.
9. Escribi-lo número do seu seguro ou da seguridade social.
10. Escribi-la data do día.
11. Encher un formulario, unha petición de traballo, facer un cheque.
12. Escribir mensaxes sinxelas.
13. Escribir e poñe-lo enderezo en cartas de felicitación e escribir palabras de agradecemento.

O obxectivo final é que esta escritura funcional lles permita ós alumnos

resolver problemas que a vida diaria lles presenta, e obter así unha maior autonomía persoal.

7. INTERVENCIÓN ANTE AS DIFICULTADES DE ESCRITURA

A complexidade do acto de escribir implica que moitos nenos, e en especial os alumnos con síndrome de Down, queden detidos nalgunha das etapas do longo proceso de aprendizaxe. Así, aparecen numerosas dificultades, e unha das máis importantes no estadio inicial, é a non diferenciación dos sons que compoñen unha palabra e non atribuír-lle-lo seu correspondente grafema. Luria e Tsvetkova (1987) propoñen os seguintes programas de acción que, aínda que non están deseñados especificamente para nenos con síndrome de Down, poden resultar moi útiles.

Rehabilitación da escritura: análise auditiva da palabra.

1. escoita-la palabra.
2. Observa-los labios do profesor.
3. Imitar (repetir) en silencio o primeiro son.
4. Observar a través do espello os labios do pedagogo e os seus. Memoriza-la forma de pronunciar este son.
5. Busca-la letra correspondente.
6. Palpala, memoriza-lo seu contorno.
7. Denominala e poñela debaixo do debuxo que comeza con esta letra.

8. Escríbila.
9. Lela.
10. escoitar como soa (nunha gravación).

Rehabilitación da escritura: correlaciona-la palabra escoitada e a súa representación gráfica.

1. escoita-la palabra.
2. Observar como se escribe (selección entre varias palabras).
3. Busca-lo debuxo correspondente (selección).
4. escoitar unha vez máis a palabra.
5. Repetila diante dun espello.



O Profeta, de Pablo Gargallo. "Despois de escoita-la palabra repetila en voz alta".

6. Despois de escoita-la palabra repéta en voz alta, compoñela coas súas letras correspondentes.
7. Copia-la palabra.
8. Lela diante dun espello.
9. Escribirla de memoria.

Outra dificultade moi importante que adoitan presentar estes alumnos, debida ós seus problemas psicomotrices, é domina-lo tamaño, a inclinación e estética do trazado. O profesor debe potencia-los exercicios de psicomotricidade, de exercitación perceptivo-motriz, de estruturación e de orientación espacial e, especificamente, os exercicios de grafomotricidade.

Cabe dicir, sen embargo, que as dificultades que se dan neste campo non deben paraliza-lo proceso de ensinanza-aprendizaxe da escritura e encallalo no estadio de facerlle realizar ó alumno interminables exercicios de preescritura e grafismos. Incluso no caso de que un alumno con síndrome de Down presente graves dificultades no aspecto grafomotor e a súa letra sexa case ilexible, esta circunstancia non debe impedir que escriba. Para isto, o profesorado adoptará as transformacións que estime pertinentes: modificacións no instrumento de escritura (por exemplo aumentando o seu diámetro co fin de facilita-la súa captación), ou cambio de tipo de letra (por exemplo adoptando a letra romana: G, A, B), ou proporcionarlle medios para compensa-la súa dificultade psicomotriz: máquina de escribir, ordenador,

letras para compoñer. O realmente importante é que se comunique.

A reeducación do grafismo incluíría:

a. Reeducación grafomotora preparatoria:

- exercicios de presión e presión
- exercicios para suxeitar e utilizar correctamente o lapis
- exercicios de automatización dos movementos esquerda-dereita que se precisan para escribir
- exercicios de reprodución dos modelos gráficos que levan ó acto de escribir: liñas verticais, longas e curtas; liñas horizontais; liñas oblicuas; círculos realizados en sentido inverso das agullas dun reloxo; semicírculos; círculos realizados en sentido das agullas do reloxo; composicións de grafismos, etc.

b. Corrección de erros específicos do grafismo: a forma, o tamaño, a inclinación, o espaciamento, o enlace.

Tamén pode resultar útil, seguir-los pasos que nos propoñen Ajuriaguerra e outros para a ensinanza dun grafema:

1. O profesor debuxa no encerado o grafema (tamaño aprox. 30 a 40 cm) e pídelle a cada neno que o repase co seu dedo, seguindo a dirección correcta e sen levanta-lo dedo durante o trazado.
2. Tendo como mostra o grafema obxecto de estudio debuxado nun

ángulo do taboleiro, o profesor pediralle a cada neno que o escriba no encerado, ó igual que no caso anterior, pero agora co dedo mollado con auga.

3. Nunha situación didáctica parecida á anterior, debuxarase o grafema no encerado cun pincel do número 10 mollado con auga.
4. Trazado do grafema por cada neno ó aire, primeiro cos ollos abertos e a continuación cos ollos pechados.
5. Trazado polos nenos do grafema obxecto de estudo en papel de envolver estendido no chan da clase, cun pincel do número 10 mollado con pintura vermella non tóxica.
6. Realización dos exercicios individuais sobre as fichas ou cadernos, seguindo certas pautas metodolóxicas e cos alumnos sentados comodamente nas súas mesas.

En conclusión, a lectura e a escritura son dúas aprendizaxes moi útiles e necesarias que os alumnos con síndrome de Down deben adquirir. Para isto, o profesorado ha de poñer todo o seu empeño en que o consigan, partindo dunha pedagogía baseada no éxito e no descubrimento feliz, servíndose de metodoloxías motivantes e que poñan o seu acento na acción comunicativa, non presentando a aprendizaxe da lectura e a escritura como un feito illado. En definitiva, buscando unha aprendizaxe funcional, comprensiva e significativa.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Bautista, A., et al. (1995): *Me gusta leer*, Granada, Asociación Síndrome de Down de Granada.
- Buckley, S. (1995): "Aprendizaje de la lectura como enseñanza del lenguaje en niños con Síndrome de Down: resultados y significado teórico", en J. Perera, *Síndrome de Down. Aspectos específicos*, Barcelona, Masson.
- (1997): "Leyendo antes de hablar: aprendiendo sobre las habilidades mentales de los niños con síndrome de Down", The Down Syndrome Educational Trust.
- Buckley, S., et al. (1986): *The development of language and reading skills in children with Down's syndrome*, Portsmouth, Portsmouth Polytechnic.
- Burns, P., B. Roe e E. Ross (1984): *Teaching reading in today's elementary schools*, Boston, Houghton Mifflin Company.
- Cairns, S., e M. Pieterse (1977): *Down's Syndrome Program*, MacQuarie University.
- Candel, I., e A. Turpin (1992): *Síndrome de Down. Integración escolar y laboral*, Murcia, ASSIDO.
- Colomer, T. (1998): "L'ensenyament de la lectura", en A. Camps e T. Colomer, *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura*

- en *l'educació secundària*, Barcelona, ICE de la U.B./Horsori.
- Comes, G. (1992): *Lectura y libros para niños especiales*, Barcelona, CEAC.
- _____(1993): "Una metodología para la enseñanza de lectura en niños con Síndrome de Down", en V. Acosta et al., *Programas de evaluación e intervención en Educación Especial*. VIII Jornadas de Universidades y Educación Especial, 1991, La Laguna, Universidad de La Laguna.
- _____(1995): "Lectura temprana y síndrome de Down", en Varios, *Integración Escolar. Desarrollo Curricular, organizativo y profesional*. Actas XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial, Granada, ICE de la Universidad de Granada.
- _____(2001): *L'ensenyament inicial de la lectura a nens i nenes amb Síndrome de Down a Catalunya. Anàlisi i Valoració*, Tarragona, El Mèdol.
- Condemarín, M., e M. Chadwick (1990): *La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas*, Madrid, Aprendizaje-Visor.
- Escoriza, J., e C. Boj (1997): *Psicopedagogía de la escritura*, Barcelona, Ediciones de la Libería Universitaria.
- Ferrer, M. LL., e J. Duch (1992): *Aprenem a llegir*, Girona, ASTRID, Diputació de Girona.
- Ferreiro, E. (1997): *Alfabetización. Teoría y práctica*, Madrid, Siglo XXI.
- García, J., e M. Martínez (1988): *Manual para la confección de programas de desarrollo individual*, Madrid, EOS.
- López, M. (1990): *La integración escolar, otra cultura*, Málaga, Junta de Andalucía.
- Luria, A. R., e L. S. Tsvetkova (1987): *Recuperación de los aprendizajes básicos (neuropsicología y pedagogía)*, Madrid, G. Núñez.
- Navarro, F., e I. Candel (1992): "Un programa de lenguaje-lectura para niños con Síndrome de Down", en I. Candel e A. Turpin, *Síndrome de Down. Integración escolar y laboral*, Murcia, ASSIDO.
- Oelwein, P. (1975): *Reading program for Down's children*, Seattle, University of Washington.
- Pueschel, S., e M. Sustrova (1997): "Percepción visual y auditiva en los niños con Síndrome de Down", en J. A. Rondal et al., *Síndrome de Down: Perspectivas psicológica, psicobiológica y socio educativa*, Madrid, IMSERSO.
- Solé, I. (1987): *L'ensenyament de la comprensió lectora*, Barcelona, CEAC.
- Troncoso, M. V., e M. M. del Cerro (1991): "Lectura y escritura de los niños con Síndrome de Down", en *Síndrome de Down y Educación*, Salvat.

308 Gabriel Comes Nolla

_____(1997): *Síndrome de Down: lectura y escritura*, Barcelona, Masson.

Troncoso, M. V., et al. (1997): "Fundamentos y resultados de un método de lectura para alumnos

con Síndrome de Down", en J. Flórez, M. V. Troncoso e M. Dierssen, *Síndrome de Down: biología, desarrollo y educación*, Barcelona, Masson.



EXPRESIÓN ESCRITA E DISFUNCIONES SENSORIAIS

*Francisco Salvador Mata**
Universidade de Granada

INTRODUCCIÓN

O obxectivo deste artigo é analiza-la incidencia das disfuncións sensoriais no desenvolvemento da expresión escrita. No discurso das “necesidades educativas especiais”, trátase de describir situacións concretas nas que se xeran necesidades especiais, e é á escola á que lle corresponde dar resposta. Isto non implica situa-la orixe das necesidades exclusivamente nos propios suxeitos, é dicir, establecer unha única causalidade, intrínseca. Pola contra, é posible que a causalidade sexa extrínseca, isto é, que radique no contexto, no que se inclúen, entre outros elementos, os profesores, os métodos de ensinanza, a organización da aula e os recursos didácticos.

Para analiza-la incidencia das disfuncións sensoriais na expresión escrita, obviamente, é preciso partir dun modelo teórico que describa, interprete ou explique a adquisición e desenvolvemento “normal” desta habilidade do xeito máis completo posible, é dicir,

que inclúa tódolos compoñentes e dimensións da aprendizaxe: suxeito, texto e contexto. Na miña opinión, o modelo que cumpre estas condicións máis adecuadamente é o elaborado por Virginia Berninger e as súas colaboradoras (Berninger e outros, 1991, 1996). Por iso, farei un breve exame deste modelo, para inserir nel o desenvolvemento do meu discurso. Non farei, por razóns de espacio, a análise doutros modelos, desenvolvida noutras publicacións (Salvador Mata, 1997, 1999, 2000).

Aínda que se fala de “disfuncións sensoriais” en sentido global, é evidente que os órganos sensoriais son varios e, polo tanto, as disfuncións son distintas. Neste sentido, para potencia-la claridade e a profundidade na análise, parece conveniente diferenciar, polo menos, dúas categorías de disfuncións sensoriais, as máis relacionadas coa linguaxe verbal: auditivas e visuais. En prol da brevidade, sen embargo, non analizarei as disfuncións sensoriais en

* Catedrático de Didáctica e Organización Escolar.

si mesmas nin a intervención educativa para superalas.

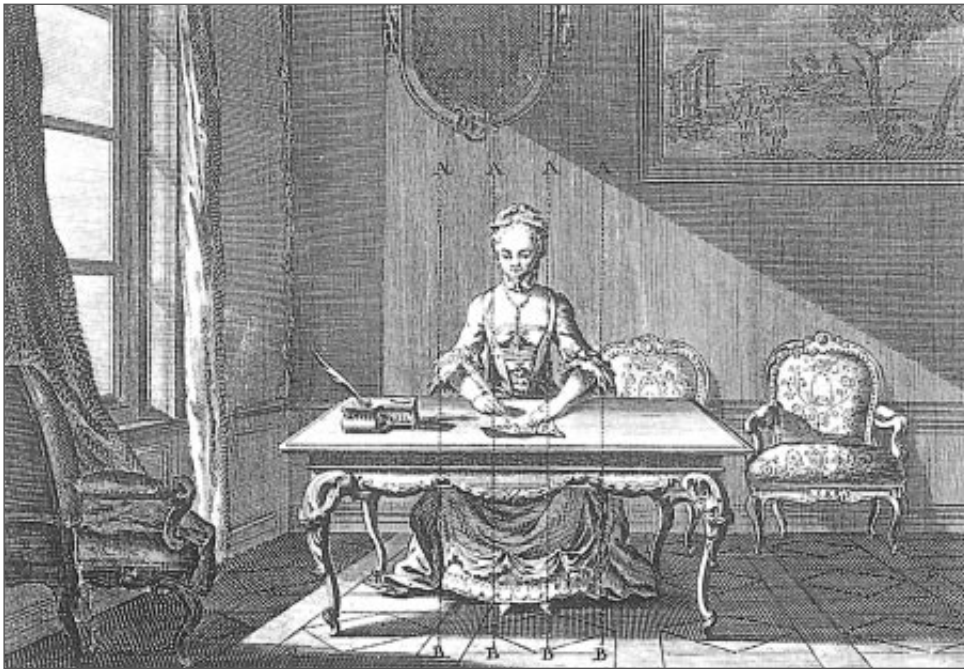
1. UN MODELO TEÓRICO SOBRE A EXPRESIÓN ESCRITA

Na expresión escrita, como noutras habilidades lingüísticas, pódese discriminalo proceso ou produción (a composición) do produto (o texto). Trátase de describir e explica-la competencia do escritor (competencia textual), ben analizando qué ocorre mentres escribe (actividades e procesos psicolóxicos) ben analizando as características estruturais do texto, rastreando nel a pegada dos procesos. Establecéronse así dous enfoques diferenciados: o enfoque centrado no proceso e o centrado no produto. A interpretación ou explicación do obxecto (proceso ou produto) plásmase nos modelos teóricos. Estes denomínanse tamén como os enfoques: de proceso ou de produto. Nun terceiro enfoque, designado contextual ou ecolóxico, abórdase a intervención didáctica para o desenvolvemento desta habilidade lingüística.

A dicotomía proceso/produto reflíctese tamén na metodoloxía de investigación. En efecto, na análise do proceso, sobre todo nos enfoques de tipo cognitivo, utilízanse técnicas e procedementos, deseñados para inferirlos procesos cognitivos (por exemplo, pensamento en voz alta, análise de pausas mentres se escribe...). A entrevista clínica pódese considerar unha

alternativa ó “pensamento en voz alta”, dadas as dificultades intrínsecas deste procedemento. Pero tamén unha metodoloxía alternativa permitiría identifica-las estratexias cognitivas do escritor, a través da análise textual, estudiando os erros lingüísticos e as auto-correccións (Van Wijk e Sanders, 1999). Na análise do produto (texto) utilízanse predominantemente métodos de análise lingüística (análise textual, distribucional, transformacional, análise de constituíntes...). Ambos enfoques, sen embargo, poden e deben ser complementarios (Berninger e Whitaker, 1993).

Aínda que no enfoque de produto se obtiveron datos interesantes, estes non son suficientes para construír un modelo da competencia escritora (Graham e outros, 1991). Por iso, na década dos oitenta, iníciase unha nova perspectiva de investigación (Wong e outros, 1996), que ten como obxectivo desvela-los procesos que conforman a actividade de escribir e explora-las esixencias ás que debe responde-lo escritor para producir un texto (Zamel, 1987). Neste enfoque concíbese a composición como un proceso esencialmente cognitivo, aínda que matizado ou condicionado por outros procesos (emocionais, motivacionais...). O enfoque de proceso foi amplamente desenvolvido, aínda que non en exclusiva, pola psicoloxía de orientación cognitiva. O enfoque cognitivo ofrece o único paradigma capaz de investiga-los complexos procesos mentais implicados na composición (Boscolo, 1995).



A escritura, gravado de L'Encyclopédie, de Diderot.

Neste enfoque, un tema relevante son os procesos na composición. Outro son as características do suxeito ante a composición como tarefa (Graham e outros, 1991):

1. Qué coñece sobre o acto de compoñer.
2. Qué significa para el escribir.
3. Qué procesos desenvolve cando escribe un texto.
4. Cómo interactúan estes procesos para facilitar ou impedi-la actuación.
5. Cómo inflúen diferentes condicións para producir un texto.

6. Cómo se adquire a competencia para escribir.

Na análise do proceso global da escritura establecéronse diversos subprocesos ou fases.

O modelo teórico, en canto sistema abstracto que describe o obxecto e os seus elementos relevantes, é máis unha hipótese de traballo ca unha realidade contrastada. Concíbese como unha hipótese dinámica que intenta describi-los procesos mentais implicados na expresión escrita, ademais dos factores que inciden nestes procesos e dos recursos e características cognitivas dos escritores. Os modelos cognitivos

son, sen dúbida, os máis elaborados e, sobre todo, os que mellor poñen de relevo os compoñentes cognitivos do proceso de produción textual. Pola súa complexidade e popularidade destaca o modelo de Flower e Hayes (1981), que explica o proceso de escritura como un proceso de resolución de problemas, no desenvolvemento do cal o escritor utiliza procedementos de planificación, de análise e de inferencia.

Agora ben, é necesario subliñar que tódolos modelos son parciais, por canto non abordan o fenómeno en toda a súa complexidade. De feito, non hai unha teoría que explique na súa totalidade o fenómeno da expresión escrita (Boscolo, 1995). En definitiva, a produción de modelos diferentes pon de manifesto a complexidade do fenómeno. Esta radica en que os procesos que debe controla-lo escritor son simultáneos e recursivos (Englert e outros, 1991). Por iso, algúns investigadores intentaron elaborar un modelo global ou integrador, para explica-las dificultades na aprendizaxe da escritura (Berninger e outros, 1991, 1996; Berninger e Whitaker, 1993). Os autores asumiron as contribucións de varios modelos: o modelo de desenvolvemento neurolóxico de Luria e o modelo de Flower e Hayes (1981). Pero inclúen ademais outras perspectivas descoidadas na investigación, coma a lingüística e a didáctica.

O modelo de Berninger e os seus colaboradores céntrase na liberdade de elección do escritor, fronte ás restricións que impoñen diversos factores:

1. Restriccións neurolóxicas: procesamento visual das palabras escritas, motricidade fina, integración visomotora.
2. Restriccións lingüísticas en diversos niveis (palabra, oración, parágrafo).
3. Restriccións cognitivas (procesos de planificación, tradución e revisión).
4. Restriccións contextuais (ecolóxicas): programas de ensinanza, variables do profesor, procesos constructivos do alumno, que utiliza os mesmos estímulos instructivos de forma distinta, para construír coñecemento declarativo e de procedemento.

As restricións prodúcense ó longo do desenvolvemento, aínda que cada factor ten distinto peso específico en cada estadio.

Este modelo integrado parte da análise crítica das deficiencias ou ausencias observadas noutros modelos. En primeiro lugar, os autores defenden que se han de ter en conta as "capacidades non cognitivas". Inclúense neste concepto tódolos que dunha forma xenérica se poden denominar factores de personalidade: afectividade, emotividade, motivación, actitude. ¿Ou quizais habería que incluír estes factores na categoría de procesos cognitivos? Sen dúbida, tanto os procesos cognitivos como os afectivos inciden no comportamento (Martlew, 1983). De feito, sinaláronse como posibles causas das disfuncións na aprendizaxe, polo

menos concomitantes, a impulsividade e a actitude negativa cara á tarefa (Harris e outros, 1992).

Doutra parte, en canto á habilidade de escribir desenvólvese fundamentalmente na aula, hai que ter en conta non soamente o suxeito senón tamén a situación de ensinanza e aprendizaxe (Gubern, 1999). Como alternativa ó enfoque cognitivo, o enfoque contextual ou ecolóxico analiza, en perspectiva etnográfica, a expresión escrita como un proceso condicionado polo contexto no que se desenvolve, especialmente a Escola. No termo contexto englóbanse programas, profesores, actividades, espazos físicos e relacións interpersoais. Pero non soamente se analizan os factores referidos á aula senón tamén os de fóra dela (por exemplo, a experiencia que o alumno ten da escritura, adquirida no seu medio familiar).

A partir das contribucións dos modelos teóricos e da investigación empírica sobre a expresión escrita, establecéronse fases no proceso (que son tamén procesos) e describíronse as capacidades cognitivas e as estratexias do escritor experto. Algúns autores distinguiron entre procesos cognitivos de alto e de baixo nivel (Berninger e outros, 1997). Nos primeiros inclúense a planificación, a revisión e as operacións lingüísticas de transcripción no nivel oracional e textual. Os segundos refírense ós procesos de codificación grafémica.

A fase de planificación corresponde ó borrador mental do texto, que ten os seus elementos sintetizados (contido e estrutura do texto, sentido e intención significativa). A planificación está determinada pola audiencia (o lector) e pola intención (ou finalidade comunicativa). A toma de decisións sobre estes aspectos non se fai dunha vez por todas, senón que está aberta á revisión. Nesta fase prodúcense varios procesos de alto nivel, que corresponden a distintos tipos de plans:

1. Xénese de contidos ou ideas (moitas delas referidas ó que se vai escribir).

2. Organización e estruturación de contidos nun plan que regula o proceso de tradución. Suponse que as estruturas formais deste guían o escritor na construción do texto. Estas estruturas representan o coñecemento que posúen os escritores acerca dos distintos tipos de texto: narración, exposición, argumentación, diálogo. A gramática textual contribúe á formalización destas estruturas textuais.

3. Determinación de obxectivos, para controla-lo acto de escribir. Un plan consiste en obxectivos máis ca en accións. Distínguense dous tipos de plans: procesuais, referidos á forma de realiza-lo proceso e de contido, para transforma-las ideas en texto escrito.

Na execución desta fase, o suxeito debe poñer en xogo as seguintes habilidades: *a)* Coñece-lo tema sobre o que vai escribir; *b)* Capacidade para acceder ó coñecemento que posúe (Danoff e

outros, 1993), é dicir, adoptar estratexias adecuadas para a busca auto-dirixida na memoria (Englert e Raphael, 1988; Newcomer e Barenbaum, 1991); c) Coñece-la estrutura textual (Englert e Raphael, 1988); d) Capacidade para mante-lo pensamento sobre un tema (Newcomer e Barenbaum, 1991).

A fase de tradución ou transcripción refírese a un amplo conxunto de procesos, implicados na translación das ideas, que están organizadas espacial ou xerarquicamente, a unha secuencia lineal, o texto. Neste proceso pódense diferenciar dous compoñentes (Berninger e outros, 1996): xénese do texto, estrutura-las ideas en unidades lingüísticas (palabras, oracións e estruturas discursivas) dentro do ámbito da memoria verbal; e transcripción, traducir a símbolos ortográficos as representacións verbais contidas na memoria verbal de traballo. Durante este proceso o escritor debe atender a tarefas de baixo nivel (grafía, ortografía, gramática), sen abandonar mentalmente o esquema de traballo da composición. Este proceso, pois, está sometido a esixencias, tanto de tipo perceptivo-motor (execución gráfica das letras) como de tipo cognitivo-lingüístico (elección léxica, construción morfosintáctica). O concepto de grafía comprende dúas dimensións: a forma das letras e a escritura correcta das palabras. Para produci-lo tipo de letra correcto débense activa-los patróns motores que dirixen os movementos de mans e dedos que permiten traza-los símbolos gráficos. Estes patróns

inclúen a secuencia, a dirección e o tamaño relativo dos riscos das letras. Para a escritura correcta das palabras (ortografía), o escritor debe atopar-la forma gráfica que corresponde ó signo oral. En principio, para escribir correctamente unha palabra trataríase de asignar un grafema a un son (ruta fonolóxica). Pero algúns sons da nosa lingua poden ser representados por máis dun grafema (ex.: g/j; b/v). O escritor entón, para saber escribir correctamente a palabra, debe te-la súa imaxe ortográfica na memoria (ruta léxica ou ortográfica). As habilidades para responder a estas esixencias considéranse de baixo nivel. A importancia xerárquica de ambos niveis foi demostrada na investigación. Por exemplo, os suxeitos superdotados non se diferencian dos seus compañeiros non se procesos de baixo nivel pero si nos de alto nivel (Cameron e outros, 1995).

Na fase de revisión inclúense dous sub-procesos ou operacións: Avaliación do planificado, en función dos obxectivos de comunicación e da coherencia do contido; e modificación do texto escrito de acordo cos resultados da avaliación. Este proceso artículase en fases cíclicas: repaso-avaliación-detección do problema-corrección-reavaliación. Dado o carácter recursivo do modelo, a revisión non é unha fase final do proceso senón que está en tódalas fases. Identificáronse tres tipos de revisión, en cada un dos cales están implicados diversos procesos cognitivos (Boscolo, 1988):

- Revisión formal: trata de determinar a coherencia do escrito, de acordo coas regras de escritura.
- Revisión de contido: confronta-lo texto escrito co planificado.
- Revisión funcional: o suxeito sitúase ante o texto como lector.

Sen embargo, para escribir ben non soamente é preciso utilizar estratexias para executa-los procesos cognitivos de planificación, transcripción e revisión; tamén se require o coñecemento metacognitivo para recoñecer qué estratexias son necesarias e regular con éxito a súa execución. En concreto, son coñecementos metacognitivos os seguintes:

1. Coñecemento do proceso (concepto da escritura). Os suxeitos deben ser conscientes das estratexias aplicables na composición: para expoñer ideas e para usar estratexias organizativas e de procedemento, a fin de seleccionar e integrar información a partir de múltiples fontes (Newcomer e Barenbaum, 1991).

2. Coñecemento da estrutura textual. Este coñecemento actúa como un marco de referencia para xerar, organizar e traduci-las ideas (Englert, 1990). Os escritores deben ter en conta as pautas de organización textual e a importancia relativa das ideas (xerarquización). Este coñecemento inflúe nos procesos de planificación e revisión.

3. Coñecemento das súas capacidades. Os bos escritores avalían axeitadamente a súa actuación e as súas

capacidades. A conciencia dos procesos permítelles regula-lo proceso da composición (os procesos e o uso de estratexias).

4. Actitude ante a escritura. Os bos escritores mostran unha actitude positiva cara á tarefa de escribir.

5. Autorregulación do proceso de escritura, que supón un autodictado, aplicable en cada sub-proceso (planificación, organización, revisión...).

A partir do modelo descrito pódese analiza-la incidencia das disfuncións sensoriais na expresión escrita. O procedemento seguido predominantemente na investigación foi compara-la produción textual dos alumnos que teñen disfuncións sensoriais coa de alumnos que non presentan tales disfuncións. Pero tamén se pode face-la análise da produción escrita de alumnos con disfuncións sensoriais, sen comparala coa doutros alumnos, ou compara-la produción oral coa escrita. Non obstante, hai que subliñar que a investigación sobre a expresión escrita foi menos extensa, en canto ós temas e ó número de suxeitos estudados, cá referida á lectura. Pola súa banda, a investigación sobre os procesos cognitivos na expresión escrita foi escasa e máis aínda, a referida a alumnos con disfuncións visuais. A atención centrouse, sen embargo, na análise do texto, tanto na súa estrutura como na súa forma gramatical, se ben a investigación sobre este aspecto, referida a alumnos con disfuncións auditivas é

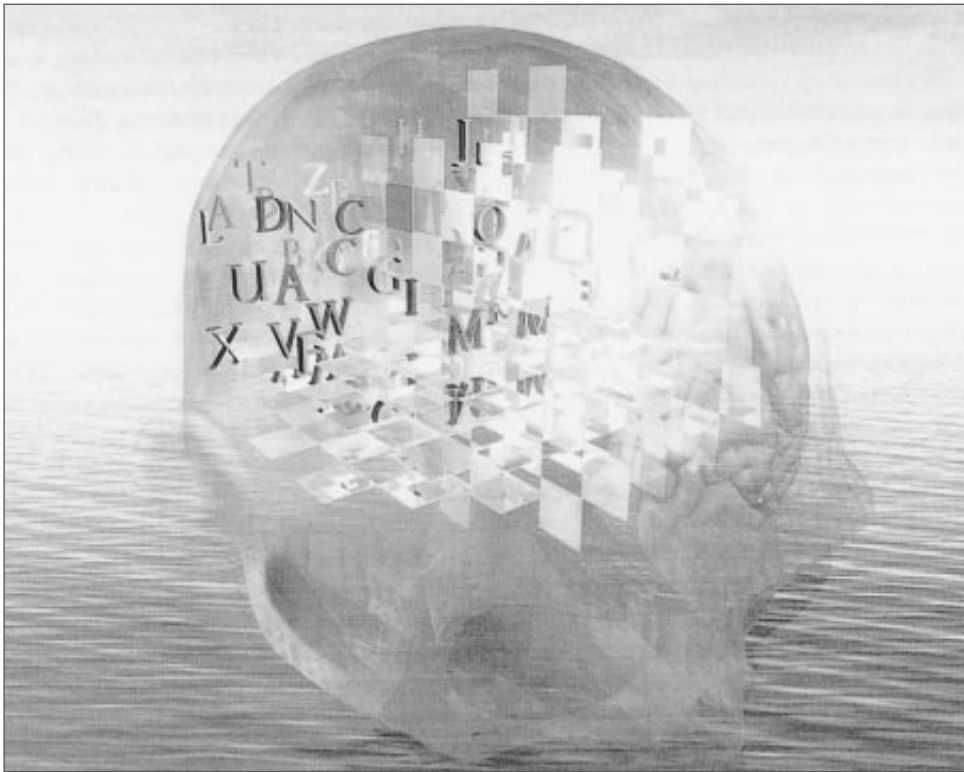
máis abundante cá vinculada ós alumnos con disfuncións visuais.

¿Dos datos achegados indúcese que as disfuncións sensoriais non afectan ós procesos cognitivos? En termos xerais, por canto a expresión escrita supón a transposición da linguaxe oral a un código específico (o escrito), é obvio que os problemas na adquisición da linguaxe oral, derivados das disfuncións sensoriais, incidirán indirectamente na adquisición da linguaxe escrita. Non me ocuparei, sen embargo, destes problemas, por razóns de espacio. Non obstante, débese poñer de relevo que os procesos de adquisición e desenvolvemento da linguaxe oral se interpretaron como procesos cognitivos, concretamente nos suxeitos invidentes (Leonhardt e outros, 1999). Sen embargo, defendeuse que o dominio da linguaxe oral dos suxeitos con disfuncións auditivas non supón necesariamente unha capacidade suficiente para o desenvolvemento da linguaxe escrita (Exley e Arnold, 1987). Doutra banda, cando se intenta dar unha explicación dos erros detectados no texto, faise referencia a operacións cognitivas (Berent, 1988). En efecto, aínda que no modelo integrado, descrito antes (Berninger e outros, 1996), se diferencian tres compoñentes (lingüístico, cognitivo e neuropsicolóxico), o lingüístico e o neuropsicolóxico son tamén cognitivos, en sentido amplo, aínda que sexan considerados de baixo nivel. Nestes precisamente se centrou a investigación sobre a expresión escrita de alumnos con disfuncións sensoriais.

O elemento clave e especificamente diferencial é o fenómeno da percepción (visual ou auditiva), como proceso cognitivo e en canto fonte de coñecementos e de habilidades verbais. Este será, pois, o centro de atención do meu discurso.

2. DISFUNCIÓN S AUDITIVAS E EXPRESIÓN ESCRITA

A maioría das investigacións sobre a lingua escrita dos alumnos con disfuncións auditivas ocúpase da lectura e, en cambio, conceden pouco espacio á expresión escrita (Quigley e outros, 1976; Ramspott, 1991; Andreu Solsona, 1992). Por exemplo, no recente *Simposium sobre "lenguaje escrito y sordera"*, organizado na Universidade Pontificia de Salamanca, non se incluíu ningunha contribución sobre a expresión escrita (Domínguez e Velasco, 1999). Este dato é sorprendente, por canto na maioría das investigacións sobre o desenvolvemento lingüístico de nenos con disfuncións auditivas se utiliza un corpus lingüístico escrito, dado que a lingua oral destes nenos adoita ser moi limitada e, con frecuencia, inintelixible. A pesar do dito, hoxe cóntase cun valioso elenco de estudos nos que se analizan algunhas características e disfuncións na expresión escrita de nenos xordos, se ben o centro de atención destas investigacións é o texto producido e, implicitamente, a fase de "transcrición", en canto proceso cognitivo (Taylor, 1969; Yoshinaga, 1983; Haydon, 1989; Gutiérrez Cáceres,



A percepción como proceso cognitivo e como fonte de coñecementos e habilidades verbais é un elemento clave e diferencial para entende-la linguaxe estruturada.

2000). Investigouse pouco sobre os procesos cognitivos e metacognitivos (é dicir, os de alto nivel). Tampouco se abordou a análise global, seguindo o modelo integrado, antes descrito, aínda que houbo algunhas suxestións neste sentido (Kretschmer, 1989).

Nun intento de síntese, os temas, polo menos os investigados nas dúas últimas décadas, poderíanse agrupar nas seguintes categorías. Se as analizamos podemos obter unha visión

panorámica da situación na que se fundamenta a intervención educativa. Obviamente, en cada categoría temática inclúense diversos aspectos, que constitúen variables dependentes no deseño de investigación. Variables independentes son: a idade, o xénero, a clase social e, especialmente, o grao de perda auditiva (Yoshinaga-Itano e Downey, 1996). Non me ocuparei delas, sen embargo, neste discurso, por razóns de espazo:

1. Procesos e estratexias cognitivas e metacognitivas. Este tema é o que menos se investigou. Ademais, non o foi no contexto teórico descrito antes. Como resultado relevante, detectouse unha tendencia evolutiva no uso das estratexias cognitivas relacionadas coa inferencia lóxica (Yoshinaga-Itano e Downey, 1996). Tamén se analizaron, comparando alumnos xordos e oíntes, as estratexias que utilizan estes no proceso de revisión (Livingston, 1989). As operacións máis frecuentes son a adición e a substitución de elementos lingüísticos na frase, na palabra e na oración, nesta orde de frecuencia. Os alumnos oíntes avantaxan ós xordos nas operacións de substitución e supresión. Constatouse, ademais, a incidencia positiva destas operacións no borrador final e comprobouse o efecto que ten neste proceso o diálogo dos profesores cos alumnos. As cuestións que os profesores presentan agrúpanse nas seguintes categorías: *a)* clarificar aspectos da narración; *b)* información e aclaración máis específica; *c)* ir máis alá da narración e asumir sentimentos ou conectar con experiencias persoais; *d)* qué se debe ou non escribir; *e)* preguntas xa formuladas; *f)* aspectos imprecisos ou difíciles de responder, por faltar información no texto. A primeira categoría é a máis frecuente e a que ten unha maior incidencia na revisión.

2. Estructuras textuais e cohesión discursiva. Varios autores estudaron a estrutura textual e unha característica esencial do texto: a cohesión (Griffith e outros, 1990; Ramspott, 1991;

Marschark e outros, 1994; Svaib, 1994). Algúns detectaron unha competencia textual aceptable nos alumnos xordos (Marschark e outros, 1994; Svaib, 1994). Outros, sen embargo, sinalaron algunhas deficiencias, que se poden amañar achegando organizadores ou nexos previos (Ramspott, 1991). Aínda que os alumnos xordos constrúen moitas proposicións completas, o incremento no número de proposicións incompletas é directamente proporcional á lonxitude do texto. En canto ós mecanismos cohesivos, estes alumnos teñen dificultade para usa-los nexos de referencia e para conecta-las partes dunha historia (Griffith e outros, 1990). Os alumnos xordos utilizan o mesmo número de mecanismos cohesivos cós oíntes, pero non os mesmos ítems en cada mecanismo. As diferencias máis importantes refírense ás conxuncións, aínda que as máis interesantes son as categorías léxicas (Maxwell e Falick, 1992). Esta diferenza foi interpretada en función do atraso na adquisición das formas lingüísticas (McNeill, 1994).

3. Estructuras e erros sintácticos. Este foi o tema máis investigado. As dificultades dos estudantes xordos, referidas ó nivel sintáctico da expresión escrita, son diferentes das que teñen os suxeitos oíntes (Hall 1993; Boisclair e Sirois, 1996; Dimic e outros, 1998). En concreto, os textos escritos por suxeitos xordos son, desde o punto de vista sintáctico, máis curtos e menos complexos cós textos producidos por suxeitos oíntes. Demostrouse que na linguaxe escrita son máis frecuentes ca na oral os

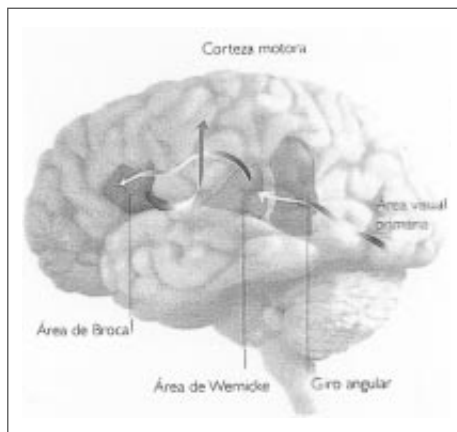
erros referidos ás formas do verbo (Exley e Arnold, 1987; Nadeau e outros, 1991), ós aspectos funcionais (McAfee e outros, 1990), á estrutura da proposición (Tur-Kaspa e Dromi, 1998) e á substitución de nomes por pronomes (Gormeley e Sarachan-Deily, 1987). Igualmente se descubriu, no grupo de suxeitos xordos que utilizan linguaxe de signos, unha maior frecuencia de erros referidos á orde das palabras na proposición e de tipo pragmático (Kempt e Maxwell, 1989). Detectáronse os seguintes erros sintácticos (Lacerte, 1989; Nadeau e outros, 1991): ausencia, redundancia ou confusión de preposicións e pronomes persoais; ausencia de determinantes, verbos e nexos; confusión no morfema de xénero das palabras; alteración da orde das palabras no sintagma nominal; confusión ou emprego inapropiado do tempo verbal.

4. A grafía na fase de transcripción. Sobre todo, os problemas aparecen coas palabras irregulares descoñecidas. Na poboación de suxeitos xordos, non se encontraron diferencias significativas entre bos e malos escritores nos aspectos máis convencionais da escritura, como a ortografía e a puntuación (Gormeley e Sarachan-Deily, 1987). Pero pódese supoñer que o alumno xordo atopará dificultades para adquirilo coñecemento fonolóxico, xa que este se adquire fundamentalmente a través da canle auditiva. Pero, ó estar este afectado, o suxeito ten que suplilo por outras canles, como ocorre na lectura labial, na dactiloxía ou na lingua de signos (Pertusa e Fernández Viader,

1999). Estas dificultades no coñecemento fonolóxico pódense transferir á grafía, na fase de transcripción. En efecto, para realizar adecuadamente a transcripción fonémica (asignar un grafema ó seu correspondente fonema) hai que coñecer-la estrutura fonolóxica da lingua.

5. Relación entre dimensións sintácticas e semánticas do texto coa lectura e a escritura. En varias investigacións demostrouse que o dominio que teñan os suxeitos xordos das estruturas sintácticas contribúe significativamente á comprensión de textos escritos (Yoshinaga-Itano e Snyder, 1985; Hibbet, 1997). Os autores defenden que a estrutura limitada do coñecemento semántico así como a escasa elaboración dos esquemas cognitivos poden explicar-la baixa calidade na produción e comprensión de narracións.

Tódolos datos achegados pola investigación, descritos ata aquí sucintamente, permiten coñecer en profundidade as disfuncións na expresión escrita dos suxeitos con déficit auditivo. Pero é necesaria, ademais, unha interpretación dos datos. Neste sentido, trátase de relacionar tres tipos de disfuncións referidas a tres procesos diferentes (¿ou quizais tres dimensións do mesmo proceso?): as disfuncións cognitivas, as disfuncións lingüísticas e as disfuncións perceptivas (auditivas). Comprobouse que a linguaxe escrita dos alumnos con disfuncións auditivas é considerablemente peor cá dos oíntes. Esta constatación induce a facer unha análise causal, na que se



"[...] a causa máis importante do atraso escolar pode estar na dificultade que teñen os nenos cegos e deficientes visuais no acceso á lingua escrita". (Ilustración tomada de Rita Carter, *El nuevo mapa del cerebro*, Barcelona, Integral, 1998).

aborden dúas cuestións: a natureza das disfuncións e a incidencia de diferentes elementos lingüísticos no éxito do escritor.

Algúns estudiosos suxeriron que se pode producir unha relación circular entre os procesos referidos, xa que, posiblemente, as limitacións lingüísticas experimentadas polos suxeitos xordos se deben a limitacións ou déficits cognitivos (memoria, procesamento da información...), que, á súa vez, derivan da deficiencia auditiva. En varias investigacións aparece a idea de que os trazos característicos dos textos escritos por suxeitos xordos reflicten un nivel cognitivo concreto. Doutra parte, posto que se detectaron os mesmos tipos de erros sintácticos nos textos escritos por suxeitos xordos, independentemente

do modo de comunicación (oral ou signado), varios autores defenden que estes suxeitos teñen un código escrito propio. Esta especificidade do código implica, á súa vez, unha organización cognitiva diferente, que se pode explicar como consecuencia das limitacións educativas (Nadeau e outros, 1991). En efecto, as formas lingüísticas dos textos escritos por estes suxeitos, ás que algún autor cualificou de "específicas" (Lacerte, 1989), aínda que difiren das da linguaxe oral (Exley e Arnold, 1987), derivan das experiencias comunicativas dos suxeitos. Estas, pola súa parte, constrúense a partir da recepción e percepción visual da información proporcionada polo contorno. De aquí deriva a incidencia das disfuncións auditivas. É obvio que a "percepción" é un fenómeno cognitivo, calquera que sexa o seu nivel xerárquico. En definitiva, pódese afirmar que as disfuncións auditivas, en canto fenómeno perceptivo, inciden na estrutura cognitiva do suxeito e esta, á súa vez, no coñecemento das estruturas lingüísticas.

3. DISFUNCIÓN VISUAL E EXPRESIÓN ESCRITA

É escasa a investigación sobre a incidencia das disfuncións visuais na expresión escrita (é algo máis ampla, sen embargo, a referida á lectura). O cal contrasta coa importancia atribuída a esta habilidade no éxito escolar: "[...] la causa más importante del retraso escolar puede estar en la dificultad que tienen los niños ciegos y deficientes visuales en el acceso a la lengua

escrita" (Ochaita, 1993, 177). As investigacións realizadas pódense agrupar en dúas categorías. A primeira incluíría as investigacións centradas no suxeito individual; na segunda, as referidas ó contexto. Non obstante, o denominador común de tódalas investigacións, sexa na análise das disfuncións sexa na intervención psicopedagóxica, é a incidencia da disfunción visual nos aspectos gráficos da expresión escrita (Rodríguez Fuentes, 2001). En cambio, non se investigaron directamente os procesos cognitivos na expresión escrita nin sequera, a diferenza do que ocorre coas deficiencias auditivas, as características estruturais ou formais do texto escrito por alumnos con disfuncións visuais. Hai que lembrar, non obstante, que os aspectos gráficos, en canto supoñen procesos perceptivos e psicomotores, se relacionan indirectamente cos procesos cognitivos, de acordo co modelo integrado, descrito antes (Berninger e outros, 1991, 1996).

No primeiro grupo de investigacións abordáronse os aspectos gráficos, que se insiren no proceso de "transcripción". Estes aspectos constitúen un tema clásico ou tradicional na investigación psicopedagóxica referida a tódolos alumnos. Obviamente, os problemas na grafía, como a caligrafía e a ortografía, tamén se observan nos nenos con baixa visión, concretamente a dificultade para debuxalos grafemas. A importancia deste aspecto estriba en que pon en perigo a lexibilidade ou lecturabilidade do texto escrito. Neste contexto analizáronse os erros

máis frecuentes na transcripción gráfica (Barraga, 1983, 1986; Arjona e outros, 1994; Ballesteros e Molina, 1995; Serrano e outros, 1996). Estes erros poden agruparse en dúas categorías, de acordo coas supostas causas explicativas: coordinación viso-espacial e óculo-manual.

Na primeira categoría incluíríanse os erros debidos a disfuncións perceptivo-visuais (coordinación viso-espacial):

- 1) Forma incorrecta das letras.
- 2) Inversión de letras, sílabas e palabras.
- 3) Confusión entre letras similares: o-a; c-e; n-m-ñ; h-m-n; f-t.
- 4) Omisión de letras, sílabas e palabras.
- 5) Ausencia de determinados signos de puntuación.

Na segunda categoría situaríanse os erros que teñen orixe en disfuncións motóricas; en concreto, a coordinación óculo-manual (Ballesteros e Molina, 1995; Arter e outros, 1996). Estes erros están relacionados co formato tipográfico da páxina:

- 1) Organización desproporcionada do texto dentro do formato (dificultade para establecer e/ou seguir unhas marxes).
- 2) Desviacións na liña.
- 3) Desproporción entre grafemas ou sílabas en canto a tamaño e situación.

4) Desproporción entre maiúsculas e minúsculas.

5) Desproporción interlineal.

6) Continuidade ou separación entre grafemas e palabras (ligamento ou espaciamento).

7) Excesiva ou insuficiente presión do instrumento escritor.

8) Tendencia a reescribir algunhas letras.

9) Alta frecuencia de borranchos.

A descrición e clasificación dos erros é un primeiro paso, que implicitamente apunta a unha análise causal. En efecto, a aprendizaxe da grafía, ademais das habilidades perceptivo-motoras, require unha competencia cognitivo-lingüística que lle posibilite ó suxeito asignar a cada son un grafema (ruta fonolóxica) e a sons similares grafemas diferentes, en función das convencións lingüísticas (ruta léxica ou ortográfica). En ambos casos, e especialmente na adquisición da ruta ortográfica, requírese unha certa habilidade de discriminación visual (ademais da auditiva) e a almacenaxe na memoria visual (e auditiva). Neste sentido, algúns autores sinalan a dificultade que supón tal discriminación para os suxeitos de baixa visión e, daquela, a restricción da memoria visual. Estes nenos, especialmente os que utilizan o sistema Braille, acceden á palabra a través da lectura da raíz e dalgún grafema máis da palabra; é dicir, utilizan a ruta fonolóxica-inferencial, debido á lentitude perceptivo-visual (Ochaita e outros,

1987; Ochaita, 1993; Simón, 1994; Huertas e Simón, 1995). Esta estratexia conduce a obviar determinados grafemas, principalmente os localizados na parte media e posterior da palabra. En consecuencia, a memoria visual non completa a estrutura ortográfica dos vocábulos. Quizais por iso é preferible a ensinanza da lectura mediante métodos fonolóxicos.

Sen embargo, a explicación anterior non é compartida por tódolos autores. Por exemplo, para Ballesteros e Molina (1995) a xénese da disortografía é máis simple: os suxeitos con baixa visión teñen menos oportunidades para a lectura e, polo tanto, teñen menos establecidos os patróns ortográficos. O seu razoamento resulta coherente para explicar esta deficiencia dos suxeitos con baixa visión tanto os que utilicen o sistema de comunicación escrita en tinta coma os que utilizan o Braille. Esta explicación é análoga á que ofrece Fellenius (1996, 1999) para o desenvolvemento xeral da lingua escrita. Non obstante, nunha investigación (Grenier e Giroux, 1997) demostrouse que os nenos cegos se desenvolvían mellor cós videntes na ortografía gramatical. Haberá que destacar, sen embargo, que este estudio se realizou con suxeitos de 15 a 17 anos, idade na que parece que se superaron a maioría das dificultades e atrasos que sofren os invidentes.

Estas explicacións son congruentes cun modelo de lectura e escritura no que se postula que a habilidade visual e a perceptivo-motora son básicas para

a adquisición e dominio da lingua escrita. Pero, actualmente, a "teoría perceptivo-visual" perdeu credibilidade en favor doutras teorías de tipo lingüístico e cognitivo. No modelo cognitivo de lecto-escritura considérase fundamental o funcionamento visual, pero atribúese maior importancia a outros aspectos, coma os procesos cognitivos implicados. Non se trata, sen embargo, de enfoques incompatibles. O enfoque cognitivo non nega a importancia da habilidade visual á que considera como un proceso de baixo nivel cognitivo, pero subliña a relevancia dos procesos de alto nivel, máis directamente relacionados coa expresión escrita. Algúns autores destacaron a interacción entre procesos de baixo e de alto nivel. En efecto, a concentración excesiva nos procesos de baixo nivel cognitivo fai que o suxeito desvíe a súa atención dos procesos cognitivos de alto nivel, como a xénese de ideas e a planificación do contido (Salvador Mata, 2000).

Nun segundo grupo de investigacións inclúense aquelas que analizan as disfuncións na expresión escrita, en función do contexto no que se produce a aprendizaxe, aínda que o termo "contexto" se reduza ó medio de ensinanza-aprendizaxe (a canle do sistema de comunicación). Curiosamente, o que se podería considerar como algo secundario converteuse nun aspecto esencial na aprendizaxe da lecto-escritura para os suxeitos con disfuncións visuais. En efecto, un dos aspectos que provocou maior polémica na educación dos

nenos con baixa visión foi a elección do medio de lecto-escritura (Heller e outros, 1998). Tradicionalmente, ós alumnos con baixa visión ensinábase-lle-lo sistema de comunicación escrita Braille. Sen embargo, actualmente apóstase unanimemente polo sistema de lecto-escritura en tinta, que, fronte ó sistema Braille, ten vantaxes considerables. Non obstante, a decisión de utilizar un medio de lectoescritura ou outro, debe ser adoptada por un equipo de diversos profesionais, tras un adecuado proceso de avaliación individual (Heller e outros, 1998; Codina e outros, 1999). Os autores advirten do risco que supón o uso simultáneo de ambos códigos (tinta e Braille), porque pode provocar certa desestabilización emocional, tanto no alumno como na familia, ademais da dificultade que implica o manexo dos dous sistemas e dos aparatos de cada un deles.

A importancia desta cuestión é crucial, por canto se postula que o modo de procesamento cognitivo é diferente en función de que a percepción sexa táctil ou visual. De aquí derivan variacións importantes nas operacións cognitivas, polo menos para a lectura (Ochaita, 1993; Simón, 1994; Huertas e Simón, 1995; Simón e Asensio, 1997; Wetzel e Knowlton, 2000). Tódolos autores que investigaron esta cuestión coinciden en afirmar que os nenos deficientes visuais presentan un gran desfase na velocidade lecto-escritora respecto ós alumnos videntes, tanto no sistema de comunicación táctil (Braille) como no código visual (lingua escrita

impresa). Noutro sentido, no sistema Braille a velocidade é notablemente menor ca na comunicación en tinta.

Este grupo abranguería aquelas propostas de intervención que inclúen actividades de prelectura e preescritura (Arter e outros, 1996; Simón e Asensio, 1997; Abalde e outros, 1998), que teñen como finalidade a de prever e reducir as dificultades asociadas ó compoñente perceptivo e psicomotor. Aspectos concretos deste compoñente son: o dominio do espazo, o uso da lateralidade (orientación dereita-esquerda, orientación arriba-abaixo), o coñecemento da linguaxe, conductas posturais e xestuais na lectoescritura (posición do libro), habilidades de segmentación.

Para un buen aprendizaje de la lectoescritura, el niño ha de dominar con claridad el espacio; para ello debe iniciarse su enseñanza aplicando ejercicios de comprensión de lateralidad y dominio espacial. Por eso se debe procurar realizar ejercicios de derecha-izquierda, dentro-fuera, arriba-abajo (Abalde e outros, 1998, 375).

4. SÍNTESE E CONCLUSIÓNS

A partir dun modelo teórico sobre a expresión escrita, de carácter integrador, analice a incidencia das disfuncións sensoriais, auditivas e visuais, no desenvolvemento da expresión escrita. Aínda que o centro de atención do modelo son os procesos cognitivos que se desenvolven cando o suxeito se expresa por escrito, denominados procesos

de alto nivel, por canto a expresión escrita é unha habilidade de carácter lingüístico, hai que ter en conta tamén outros procesos psicolóxicos, implicados na adquisición e dominio do código lingüístico. Estes procesos, denominados procesos psicolóxicos básicos, son a percepción, a atención e a memoria. No modelo referido estes procesos son denominados “neuropsicolóxicos”, xa que están determinados polo funcionamento neurolóxico do suxeito.

Aínda que estes procesos interveñen en tódalas fases descritas no modelo teórico citado, a súa incidencia é máis relevante na fase de transcrición. En efecto, os fenómenos de percepción, atención e memoria inflúen indirectamente na fase de planificación, facilitando a adquisición de coñecementos (a primeira vía de coñecemento son os sentidos), a súa almacenaxe e a súa recuperación na memoria. Entre estes coñecementos hai algúns específicos para a expresión escrita, coma o da estrutura do texto e das formas lingüísticas para transmitir o contido (léxico, sintaxe, fonoloxía). Estes mesmos coñecementos deben estar dispoñibles na fase de revisión.

Pero, sen dúbida, a incidencia máis clara da percepción visual e auditiva prodúcese na fase de “transcrición”, concretamente na dimensión denominada “codificación fonémica”. Neste proceso, detéctanse as diferencias entre as diversas disfuncións sensoriais. Os suxeitos con disfuncións auditivas terán máis dificultade se a ruta predominante é a fonolóxica, mentres

que os suxeitos con disfuncións visuais terán máis dificultade se a ruta predominante é a visual (léxica ou ortográfica). Engádase que na fase de transcripción se poñen en xogo os coñecementos lingüísticos do suxeito, do que xa sinalei antes a súa dependencia dos procesos perceptivos. Por último, como se destacou na investigación xeral sobre os procesos na expresión escrita, a concentración excesiva nos de baixo nivel (selección léxica, estrutura sintáctica, grafía...) desvía a atención que debe prestarlle o suxeito ós procesos cognitivos de alto nivel, coma a xénese de ideas e a estruturación do contido (Salvador Mata, 2000).

Aínda que non se pode dicir que os individuos que padecen disfuncións sensoriais teñan, esencialmente, un desenvolvemento cognitivo menor cós suxeitos sen tales disfuncións, uns e outros diferéncianse, polo menos, nos procesos perceptivos relacionados coa dimensión lingüística da expresión escrita. Dada a conexión, intuída se non demostrada, entre fenómenos lingüísticos e cognitivos, haberá que admitir algún grao de incidencia duns noutros. Polo tanto, a intervención didáctica con estes alumnos debe centra-la atención no desenvolvemento da percepción, visual ou auditiva, e da motricidade, en tódalas súas dimensións: discriminación sensorial, dominio do espazo, uso da lateralidade (orientación dereita esquerda, orientación arriba-abaixo), conductas posturais e xestuais. Sen detrimento do dito e aínda que poida parecer unha obviedade, é fundamental

o coñecemento, e polo tanto a ensinanza, da linguaxe verbal.

BIBLIOGRAFÍA

- Abalde, P., e outros (1998): "El deficiente visual en la Educación Infantil", *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 3, 2, 367-377.
- Andreu Solsona, L. (1992): *Estudio comparativo de historietas entre niños sordos y niños oyentes* (Tese doutoral), Universidade de Barcelona.
- Arjona, C., e outros (1994): "La lectoescritura en el deficiente visual grave", en M. Bueno e S. Toro (coords.), *Deficiencia visual: aspectos psicoevolutivos y educativos*, Archidona (Málaga), Aljibe, 205-217.
- Arter, C., e outros (1996): "Handwriting and children with visual impairment", *British Journal of Special Education*, 23, 1, 25-29.
- Ballesteros, V., e J. F. Molina (1995): "Integración de deficientes visuales en enseñanzas medias", en F. Salvador Mata e outros (eds.), *Actas de las XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*, Granada, Adhara, 155-161.
- Barraga, N. (1983): *Visual Handicaps and Learning*, Austin, Pro-Ed.
- _____. (1986): *Textos reunidos de la doctora Barraga*, Madrid, ONCE.

- Berent, G. P. (1988): "An assessment of syntactic capabilities", en M. Strong (ed.), *Language learning and deafness*, Cambridge, Cambridge University Press, 133-161.
- Berninger, V. W., e D. Whitaker (1993): "Theory-based branching diagnosis of writing disabilities", *School Psychology Review*, 22, 4, 623-42.
- Berninger, V. W., e outros (1991): "Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities", *Journal of School Psychology*, 29, 1, 23-52.
- _____(1996): "Assessment of Planning, Translating, and Revising in Junior High Writers", *Journal of School Psychology*, 34, 1, 23-52.
- _____(1997): "Treatment of Handwriting Problems in Beginning Writers. Transfer from Handwriting to Composition", *Journal of Educational Psychology*, 89, 4, 652-666.
- Boisclair, A., e P. Sirois (1996): "La production de texte chez des élèves malentendants ou sourds", *International Journal of Psychology*, 31, 3-4, 88.
- Boscolo, P. (1988): "Scrittura e processi cognitivi: alcune riflessioni sui risultati della ricerca e alcune implicazioni per la pratica educativa", *Orientamenti Pedagogici*, 35, 4, 674-684.
- _____(1995): "The cognitive approach to writing and writing instruction: A contribution to a critical appraisal", *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 14, 4, 343-366.
- Cameron, C. A., e outros (1995): "Text cohesion in children's narrative writing", *Applied Psycholinguistics*, 16, 3, 257-269.
- Codina, M., e outros (1999): "Intervención educativa en niños con baja visión: evaluación visual y elección del medio de lectoescritura", *Integración*, 31, 21-26.
- Danoff, B., e outros (1993): "Incorporating strategy instruction within the writing process in the inclusive classroom: effects on the writing of students with and without learning disabilities", *Journal of Reading Behavior*, 25, 3, 295-322.
- Dimic, N. D., e outros (1998): "Specifics of deaf and hard of hearing children language based on written samples", *International Journal of Psychology Abstracts*, 30, 152-153.
- Domínguez, A. B., e C. Velasco (coords.) (1999): *Lenguaje escrito y sordera: enfoques teóricos y derivaciones prácticas*, Salamanca, Publicaciones de la Universidad Pontificia.
- Englert, C. S. (1990): "Unraveling the mysteries of writing through strategy instruction", en T. E. Scruggs e B. Y. L. Wong (eds.), *Intervention research in learning disabilities*, Nueva York, Springer-Verlag, 186-223.

- Englert, C. S., e T. Raphael (1988): "Constructing well-formed prose: process structure and metacognition in the instruction of expository writing", *Exceptional Children*, 54, 513-520.
- Englert, C. S., e outros (1991): "Making writing strategies and self-talk visible: writing instruction in regular and special education classrooms", *American Educational Research Journal*, 28, 2, 337-372.
- Exley, S., e P. Arnold (1987): "Partially hearing and hearing children's speaking, writing and comprehension of sentences", *Journal of Communication Disorders*, 20, 5, 403-411.
- Fellenius, K. (1996): "Reading competence of visually impaired pupils in Sweden", *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 90, 3, 237-246.
- (1999): "Reading environment at home and school of Swedish students with visual impairment", *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 93, 4, 211-224.
- Flower, L., e J. R. Hayes (1981): "A cognitive process theory of writing", *College Composition and Communication*, 32, 4, 365-387.
- Gormeley, K., e B. Sarachan-Deily (1987): "Evaluating Hearing-Impaired Students' Writing: A Practical Approach", *Volta Review*, 89, 3, 157-66.
- Graham, S., e outros (1991): "Writing and Writing Instruction for Students with Learning Disabilities: Review of a Research Program", *Learning Disability Quarterly*, 14, 2, 89-114.
- Grenier, D., e N. Giroux (1997): "A comparative study of spelling performance of sighted and blind students in senior high school", *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 91, 4, 393-400.
- Griffith, P. L., e outros (1990): "Narrative abilities in hearing-impaired children: propositions and cohesion", *American Annals of the Deaf*, 135, 1, 14-21.
- Gubern, M. M. (1999): "Strategies for effective research on the teaching and learning of writing", *Learning and Instruction*, 9, 2, 223-228.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2000): *Estructuras y disfunciones sintácticas en la expresión escrita de alumnos con deficiencia auditiva*, (Investigación inédita), Grupo ED.INVEST, Universidad de Granada.
- Hall, W. (1993): "Jamaican Deaf Children: Patterns of Written Language Performance", *Dissertation Abstracts International*, 53, 12, 4279 A.
- Harris, K. R., e outros (1992): "Cognitive-behavioral approaches in reading and writing language: developing self-regulated learners", en N. N. Singh e I. L. Beale (eds.), *Learning Disabilities (Natu-*

- re, *Theory and Treatment*), Nueva York, Springer-Verlag, 415-451.
- Haydon, D. M. (1989): "An interpretation of the writing process and written language strategies used by a selected group of hearing impaired children", *Dissertation Abstracts International*, 49, 7, 1765-A.
- Heller, K. W., e outros (1998): "Determining reading and writing media for individuals visual and physical impairments", *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 92, 3, 162-175.
- Hibbet, C. (1997): "Assessment of Target Syntactic Structures in the Written English of Secondary Level Students Who Are Deaf", *Dissertation Abstracts International*, 57, 9, 3902-A.
- Huertas, J. A., e C. Simón (1995): "Significado y sentido de la lectura Braille desde un punto de vista social y psicológico", *Integración*, 19, 12-16.
- Kempton, D., M. M. Maxwell (1989): "Hearing impaired adolescents' signed and written expression of locative state relations", *Applied Psycholinguistics*, 10, 67-83.
- Kretschmer, R. E. (1989): "Psychological processes: processes in reading and writing. What we know and need to know about learner competencies of hearing impaired adolescents and young adults", en *Literacy and the hearing impaired Conference Proceedings*, Washington, 18-20 de maio.
- Lacerte, L. (1989): "L'écriture sourde québécoise", *Revue Québécoise de Linguistique Théorique et Appliquée*, 8, 3-4, 303-345.
- Leonhardt, M., e outros (1999): *Iniciación del lenguaje en niños ciegos. Un enfoque preventivo*, Madrid, ONCE.
- Livingston, S. (1989): "Revision strategies of deaf student writers", *American Annals of the Deaf*, 134, 1, 21-26.
- Marschark, M., e outros (1994): "Discourse rules in the language productions of deaf and hearing children", *Journal of Experimental Child Psychology*, 57, 89-107.
- Martlew, M. (1983): *The Psychology of Written Language (Developmental and Educational Perspectives)*, Nueva York, John Wiley and Sons.
- Maxwell, M. M., e T. G. Falick (1992): "Cohesion & quality in deaf & hearing children's written english", *Sign Language Studies*, 77, 345-372.
- McAfee, M. C., e outros (1990): "Spoken and written english errors of postsecondary students with severe hearing impairment", *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, 4, 628-634.
- McNeill, J. H. (1994): "Instruction for deaf students in syntactic cohe-

- sion", *ACEH/ACEDA*, 20, 3, 88-95.
- Nadeau, M., e outros (1991): "Le français écrit des étudiants sourds: une analyse qualitative", *Bulletin de l'Acla*, 13, 1, 89-103.
- Newcomer, P., e E. Barenbaum (1991): "The written composition ability of children with learning disabilities. A review of the literature", *Journal of Learning Disabilities*, 24, 10, 578-93.
- Ochaita, E. (1993): "Ceguera y desarrollo psicológico", en A. Rosa e E. Ochaita (comps.), *Psicología de la Ceguera*, Madrid, Alianza Editorial, 111-202.
- Ochaita, E., e outros (1987): *Lectura braille y procesamiento de la información táctil*, Madrid, Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Pertusa, E., e M. P. Fernández Viader (1999): "Representación fonológica, aprendizaje de la escritura y alumnos sordos", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 19, 1, 2-10.
- Quigley, S., e outros (1976): *Syntactic structure in the language of deaf children*, University of Illinois, Institute for Child Behavior and Development.
- Ramspott, A. (1991): *La comprensión y la producción de cuentos en niños y adolescentes sordos*, (tese doutoral), Universidade Autónoma de Barcelona.
- Rodríguez Fuentes, A. V. (2001): *Análisis de los procesos cognitivos de la composición escrita en alumnos con baja visión*, (investigación inédita), Grupo ED.INVEST, Universidade de Granada.
- Salvador Mata, F. (1997): *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*, Archidona (Málaga), Aljibe.
- (1999): *El aprendizaje lingüístico y sus dificultades (Sintaxis de la expresión verbal)*, Granada, G.E.U.
- (2000): *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*, Archidona (Málaga), Aljibe.
- Serrano, M. C., e outros (1996): "Estudio de la lectoescritura en los deficientes visuales", en *Actas del Congreso Estatal sobre prestación de servicios para personas ciegas y deficientes visuales, IV. Área de educación*, Madrid, ONCE, vol. 2, 323-333.
- Simón, C. (1994): *El desarrollo de los procesos básicos en la lectura Braille*, Madrid, ONCE.
- Simón, C., e M. Asensio (1997): "La perspectiva psicolingüística de la lectura en las personas ciegas", *Integración*, 23, 19-28.
- Svaib, T. A. (1994): "'Once upon a Time...': A Deaf Child's Development of Narrative Skills", *Dissertation Abstracts International*, 54, 12, 4427-A.

- Taylor, L. (1969): *A language analysis of the writing of deaf children*, (tese doutoral), Tallahassee, Florida State University.
- Tur-Kaspa, H., e E. Dromi (1998): "Spoken and written language assessment of orally trained children with hearing loss: Syntactic structure and deviations", *Volta Review*, 100, 3, 186-202.
- Van Wijk, C., e T. Sanders (1999): "Text analysis as a research tool. How hierarchical text structure contributes to the understanding of conceptual processes in writing", *Written communication*, 6, 1, 51-75.
- Wetzel, R., e M. Knowlton (2000): "A comparison of print and Braille readings rates on three reading tasks", *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 94, 3, 146-154.
- Wong, B. Y. L., e outros (1996): "Teaching Low Achievers and Students with Learning Disabilities to Plan, Write, and Revise Opinion Essays", *Journal of Learning Disabilities*, 29, 2, 197-212.
- Yoshinaga, C. (1983): *Semantic characteristics in the written language of school-aged normally hearing and hearing impaired children*, (tese doutoral), Evanston, Northwestern University.
- Yoshinaga-Itano, C., e D. Downey (1996): "The effect of hearing loss on the development of metacognitive strategies in written language", *Volta Review*, 98, 1, 97-143.
- Yoshinaga-Itano, C., e L. Snyder (1985): "Form and Meaning in the Written Language of Hearing-Impaired Children", *Volta Review*, 87, 5, 75-90.
- Zamel, V. (1987): "Recent research on writing pedagogy", *Tesol Quarterly*, 21, 4, 697-715.



O FUTURO PARA AS PERSOAS CON DISCAPACIDADES: A NECESARIA TRANSICIÓN Ó MUNDO DO TRABALLO

*Pedro Jurado de los Santos**
Universidade Autònoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

A confirmación dun futuro incerto para moitas persoas non é unha novidade pero a complexidade cultural e social leva por camiños indeterminados que, moitas veces, carecen de sensibilidade cara ó factor humano, e prevalece un positivismo que marca as pautas das actuacións sobre numerosas persoas. Esta complexidade cultural maniféstase na dificultade de se adaptar ós cambios ós que, por exemplo, as tecnoloxías da información obrigan a moitos individuos no seu labor diario pero no que se refire ás que presentan deficiencias isto enfócase de xeito simplista, xa que as alternativas se limitan a segui-lo camiño proteccionista, e este lévaos a establecer un aumento, se cabe, da dependencia social.

Neste artigo recolleremos estas alternativas e a posición que permita entende-las consecuencias de partir desde a atención á diversidade ou, mellor, da obriga de ter presente unha organización social e do traballo que,

cada vez máis, se fixa na multiculturalidade, o que implica necesariamente ter presente a complexidade como paradigma e de que non só existe unha vía ou camiño, senón varios camiños, sen prexulga-la supeditación duns a outros.

¿QUE SIGNIFICA A TRANSICIÓN Ó MUNDO DO TRABALLO PARA AS PERSOAS CON DISCAPACIDADES?

Con frecuencia, considerámo-la análise da transición desde a perspectiva do que cremos que debe ser e como se debería facer. Temos presente toda unha serie de principios que, pretendidamente, foron avalados polas institucións e as experiencias e, ademais, sabedores do coñecemento, xeneralizámo-lo e transferímo-lo dunhas situacións a outras. Pero moi poucas veces, ou case nunca, os procesos que diriximos, focalizados sobre as persoas con deficiencias, teñen presente unha importante variable que permite entender, na maioría dos casos, algún

* Profesor Titular de Didáctica e Organización Escolar.

dos fracasos das accións que se poñen en marcha. Hai que facer referencia á variable persoa en toda a súa complexidade, ós seus motivos, ós seus intereses, etc. Por isto, a dirección debe seguir outro sentido:

Os meus intereses ➤	Os seus intereses
O meu coñecemento ➤	O seu coñecemento
As miñas motivacións ➤	As súas motivacións
O meu... ➤	O seu...

É común propoñerse o funcionamento dos procesos de motivación con relación á aprendizaxe que as persoas deben realizar. Aludimos á motivación extrínseca como consideración inicial que debe provoca-la motivación intrínseca como consideración final, que levará o individuo a incorporarse á aprendizaxe de forma autónoma. Non obstante, esta proposta ten a súa orixe nunha percepción que envolve o esquema macro ou microdidáctico desde a posición dominante do que planifica as accións de formación. Certamente, algunhas persoas, dado o seu desenvolvemento de capacidades, terán máis posibilidades de mediar, de tomar decisións e de incorporarse ós procesos de forma autónoma. Nestes casos, a transición facilítase. Sen embargo, as posibilidades transferenciais deste esquema son difíciles de asumir cando pensamos en persoas con discapacidades, polo que será precisa a preparación dos procesos adaptados ás súas características e necesidades.

Hai que entende-la transición como unha descrición das fases ou pasos que ocorren entre o final da

escolarización e a incorporación á vida adulta. Obviamente teñen lugar outras transicións na medida en que calquera cambio do individuo, dun estado a outro, é susceptible de poder ser tratado como transición. A percepción dun proceso dunha etapa que leva a ter presente, por un lado, o punto de partida referido á seguridade na que se encontra a persoa definida desde a escola e desde o fogar, xa que neles os sistemas de control permiten afianza-la satisfacción de necesidades fundamentadas moito máis na evolución persoal e socialmente limitada e, por outro lado, un camiño que leva a percibirlos perigos, riscos e oportunidades da vida adulta (Morningstar, Kleinhammer-Tramill e Lattin, 1999) no que se experimentan as angustias e as necesidades de axuste para poder adaptarse. Ó pensar en mozos que presentan discapacidades, as dificultades aparecen máis evidentes ante os posibles niveis de dependencia nos que se encontren.

Debemos acordar que un plan individualizado que inclúa tódolos procesos, os participantes e compoñentes requiridos axudaría a asegurar unha transición efectiva. Non obstante faise necesario un consenso válido sobre os elementos de transición que incorporan as persoas, as políticas, os procedementos e as organizacións relacionadas coa transición dos centros de formación ó mundo do traballo.

Os procesos de selección dunha profesión, da preparación para o emprego e do acceso a un posto de



L'Orient-Express, gravado de Max Ernst. ¿Cal é o destino? ¿que profesión foi a elixida?

traballo poden ser vistos como aspectos que están comprendidos en dous elementos principais (Rojewski, Maddy-Bernstein e Meers, 1996):

1. Contido da elección profesional: ¿Que profesión se elixiu?, ¿que motivos levaron á elección?, ¿a elección profesional adecúase ó desenvolvemento das capacidades do suxeito?, ¿a elección ten en conta as alternativas sociais?
2. Procesos que se incorporan á elección da profesión: ¿Como se realizou unha particular elección profesional? Trátase de determinar as influencias, coñecementos e orientacións que levaron á toma de decisión sobre a elección profesional.

CONSIDERACIÓNS PARA A TRANSICIÓN

Algúns principios pódense ter presentes na medida en que faciliten a toma de decisións no marco do futuro.

A evidencia de propoñer a preparación profesional deberanos levar a ter en conta o que se denomina como esixencias do sistema ou do medio sociolaboral, cumprindo o principio de validez ecolóxica. Por exemplo, a observación dun contexto laboral e dun posto de traballo permite establecer o tipo de actuación e de dominio competencial, de maneira que a contrastación coas capacidades das persoas pode orientar as accións entendidas, neste

caso, como dirixidas cara a un contexto específico.

Así mesmo, a preparación profesional debe incorporar elementos que promovan a adquisición e o desenvolvemento de competencias profesionais que respondan a unha perspectiva realista con relación ás posibilidades futuras, xa que, doutra maneira, as accións formativas caerían en saco roto. Podemos dicir que, ademais das dificultades obxectivas, a promoción de accións educativas agravaría a situación á que se verían sometidas as persoas no futuro.

Aludiuse, anteriormente, á transición como un proceso planificado que permite incorporar elementos para que o individuo sobre o que se centra a acción aumente a probabilidade de adaptación ós distintos ámbitos; por outra parte, propoñese a necesidade de poñer en marcha procesos de transición dado o aumento das esixencias que os medios sociais e laborais incorporan, entendendo que se provocan cambios na natureza dos postos de traballo. Exposto deste xeito pode carecer de argumentos se as persoas ou alumnos teñen unha preparación suficiente, pero dado que pensamos en grupos de incidencia, tales como aqueles que deixaron a escola sen adquirir as habilidades académicas e ocupacionais suficientes, e que o currículo tradicional se manifestou pouco satisfactorio para incorporar, tamén, elementos suficientes que permitan esta adaptación, faise necesario propoñer a inclusión de oportunidades de

aprendizaxe baseadas tanto na escola como no traballo. Todo isto incluírá:

- Exploración e orientación da carreira. Incidirá na planificación das accións orientadas cara a unha meta, a través do coñecemento das alternativas profesionais e a súa viabilidade no contexto sociocomunitario.
- Instrucción académica e ocupacional integrada. Significa que as actividades instrucionais se realicen tendo presente as esixencias académicas e as do mundo do traballo para o que se está preparando ós estudantes.
- Variedade de experiencias de traballo que permitan a adquisición de amplas competencias que se poidan transferir ós lugares de traballo.

É necesario, polo tanto, que os programas de transición sexan desenvolvidos e implantados polo sistema educativo en estreita colaboración cos servizos de emprego e a comunidade (Wehman, 1990). Así mesmo, como nos mostran Benz, Yovanoff e Doren (1997, 151), a necesidade dun sistema de transición máis eficaz faise patente debido a:

- Os cambios na natureza dos postos de traballo e o incremento das demandas para que os empregados posúan sólidas habilidades académicas e ocupacionais.
- O crecente número de estudantes que deixan a escola sen adquirir estas habilidades.

- O fracaso da escola tradicional no nivel de Secundaria para orientar estas cuestións naqueles estudantes que non obtiveron a suficiencia na escola Primaria.

Por isto, unha perspectiva que teña presentes as actuacións derivadas do coñecemento das necesidades que xorden do medio sociocomunitario e os contextos laborais, xunto a unha detección e identificación dos lugares posibles e potenciais ós que se incorporar, permitirá poñer en marcha estratexias de negociación e de compromiso para que aquelas persoas sobre as que incide un programa de transición teñan metas máis concretas a onde se dirixiren. Levará, por outra parte, a propoñer actividades relacionadas con base nos centros de formación e nos centros de traballo.

Evidénciase a necesidade da incorporación a unha organización productiva na que as persoas con discapacidades poidan participar, de forma que achegue beneficios para elas e para a entidade, nunha simbiose desexable. Non obstante, atendendo á cultura organizacional, facilmente poden aparecer os conflitos e as dúbidas que permitan pensar na viabilidade das propostas de integración; se ben, a forza de traballo nas organizacións productivas cada vez é máis diversa, reflexo, posiblemente, da diversidade social, polo que hai que ter en conta un novo punto de vista. Trátase da busca e utilización das habilidades de tódolos membros da organización para maximizala eficiencia, a calidade e a mellora dos servizos

336 *Pedro Jurado de los Santos*

prestados por esta (Clark, 1997). Iso leva a presenta-lo que se denomina como proceso incluser.

Clark (1997) móstranos unha interesante proposta (citando a Cox

e Adler), desde a organización e a inclusión, que permite analizar e orienta-lo camiño cara á integración desde os posicionamentos organizacionais.

Niveis de diversidade e inclusión organizacionais (Clark, 1997, 62)

Cox:	— Monolítico	— Plural	— Multicultural
	— Asimilación	— Asimilación	— Pluralismo
	— Altamente homoxéneo	— Máis heteroxéneo	— Heteroxeneidade como valor
	— Segregación ocupacional	— Menos segregación ocupacional	— Integración total
	— Prexuízo e discriminación	— Menos prexuízos e discriminación	— Eliminación de prexuízos e discriminación
	— Baixa conflictividade intergrupos	— Alta conflictividade intergrupos	— Baixa conflictividade intergrupos
Adler:	— Paradoxal (de estreitas miras)	— Etnocéntrico	— Sinerxético
	— “A nosa vía é a única vía”	— “A nosa vía é a mellor vía” / “A nosa vía pode se-la mellor”	— “A nosa vía e as outras vías”
	— Ignora a diversidade	— Minimiza a diversidade	— Dirixido á diversidade
	— Problemas non atribuídos á diversidade	— Problemas atribuídos á diversidade	— As vantaxes e os problemas serán recoñecidas e tratados

Como podemos observar, unha proposta que leve á afirmación dunha única vía dificultará os procesos de innovación e de cambio, polo que a integración de persoas con discapacidades estará supeditada á tipoloxía organizativa e ós recursos que estean adaptados ás características dunha poboación con necesidades semellantes. Por outra parte, unha proposta

pluralista obriga a un compromiso, recoñecido moito máis polos enfoques ecolóxicos. Na medida en que se dea un recoñecemento da diversidade e se evite a estigmatización e mais a discriminación, estamos avanzando cara á busca de alternativas para a gran maioría da poboación; ademais, este recoñecemento obriga a sociedade a facilita-la atención á diversidade.

ALTERNATIVAS E LIÑAS DE ACCIÓN PARA A INCORPORACIÓN Ó MUNDO DO TRABALLO

Puxéronse en marcha diversas alternativas para atender as persoas con discapacidades, xeralmente asociadas ó tipo de necesidades que presentan. No caso da discapacidade podemos establecer unha relación entre a gravidade desta e a alternativa típica asociada. A grandes trazos pódese mencionar, en primeiro lugar, a inclusión no sistema productivo normalizado para aquelas persoas con limitacións leves e procesos compensatorios consolidados e, en segundo lugar, a inclusión no sistema de centros protexidos para aquelas persoas que, mediante un dictame de discapacidade, son orientadas a estes.

Inclusión no sistema productivo normalizado	— Emprego normalizado
	— Emprego con soporte
	— Enclaves
Inclusión en centros protexidos	— Centros especiais de emprego
	— Centros ocupacionais
	— Centros asistenciais

Evidentemente, só se pode considerar a incorporación ó mundo do traballo, e, polo tanto, a incorporación ó mercado productivo daquelas alternativas do sistema normalizado, se ben os centros especiais de emprego se tiveron en conta como lugares de integración.

Para aqueles mozos sen cualificación profesional e con déficits na súa

formación de base presentaranse dificultades para o acceso ó mundo do traballo, non obstante pódense propoñer algunhas alternativas:

- Plans e programas de formación profesional e ocupacional. Esta modalidade é útil para as persoas que presentan algunha discapacidade na medida en que responden ás súas necesidades e faciliten o axuste ós requirimentos do mercado de traballo. En primeiro lugar, os obxectivos teñen que ser realistas e, a partir deste punto, a estrutura formativa, as actividades e metodoloxía utilizada e as competencias dos formadores deben adecuarse ós obxectivos prefijados.
- Programas de Garantía Social. Para aqueles mozos que remataron o período de escolarización obrigatoria pero que non obtiveron a



Os programas das Escolas Taller e Casas de Oficios teñen o obxectivo de promover o emprego para os mozos que se acollan a eles.

suficiencia. Con esta alternativa permítese a reincorporación ó sistema educativo, ou ben a preparación para asumir os obxectivos de iniciación profesional e formación para o emprego.

- Programas de Escolas Taller e Casas de Oficios. Teñen o obxectivo de promover o emprego para aqueles mozos acollidos a eles. Reciben unha formación teórica e práctica que pon a énfase na recuperación do patrimonio medioambiental ou de oficios que tiveron un declive pero que son susceptibles de revitalización.
- Contratos formativos de aprendizaxe en empresas. A colaboración entre servizos e empresas permite levar a cabo o que se denomina emprego con soporte, como unha das modalidades de contrato de aprendizaxe para individuos con discapacidade. Neste caso, tense presente a actuación do preparador laboral que se fai cargo da formación, o adestramento e o seguimento da persoa obxecto de integración na empresa. Outras modalidades de contratos relaciónanse coa formación en alternancia, que permite relacionar as actividades realizadas no contexto educativo coas que se desenvolven no do traballo. A proximidade da transferencia das aprendizaxes é obvia.

Un programa de formación que se oriente cara á inserción laboral debe procurar, necesariamente, o achegamento da persoa ó sistema productivo, de maneira que, na medida en que se

promovan accións que individualicen os procesos ou plans de transición individualizados, aseguraremos que as probabilidades de inserción sexan altas.

A distinción, por outro lado, entre transición centrada no desenvolvemento e transición centrada nas institucións é necesaria, xa que, por exemplo, a política social respondeu máis ó cambio de *status* das persoas entendido desde o movemento dun ambiente institucional a outro, que pode coincidir ou non co desenvolvemento madurativo do individuo, e aparece, polo tanto, como independente deste. As transicións centradas no desenvolvemento asociaríanse, lóxicamente, á maduración da persoa e terán presente o desenvolvemento de capacidades así como a adquisición de competencias que permitan o máximo de independencia para o individuo, polo que en principio se encontrarán fóra da fiscalización das normas ou regras establecidas polas institucións de control social.

Nunha investigación dirixida por León Guerrero (2000, 94) sobre avaliación de programas de garantía social en Andalucía móstranos algúns datos de interese, de entre os que destacamos que, segundo os empresarios, os “factores que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar el programa se encuentran estrechamente relacionados con el mundo laboral”; isto permítenos sinalar a supeditación dos programas ó mercado de traballo limitando as outras perspectivas relacionadas co desenvolvemento

persoal e a formación na institución educativa. Claramente aparece a necesidade da colaboración para poñer en marcha accións que modifiquen un esquema mal orientado da formación.

Hai que considerar algúns aspectos críticos da preparación profesional na medida en que permiten afianza-los procesos de activación das persoas que presentan necesidades especiais, entre eles, seguindo a Rojewski, Maddy-Bernstein e Meers (1996), destacamos:

- Independencia, entendida como autodeterminación do individuo. Para o que se fai necesario dispoñer de oportunidades para desenvolver as habilidades nunha existencia que, se queira ou non, é interdependente. Exponse o coñecemento sobre os servizos existentes, a súa utilización, as acomodacións da vida diaria e as oportunidades de emprego dispoñibles na comunidade.
- Habilitación, como parte do proceso de maduración e aprendizaxe que permite afianza-la toma de decisións, aprender dos éxitos, dos fracasos e das consecuencias das accións.
- Transición, como proceso está supe-ditada ó tipo de necesidades especiais do individuo e cara a onde este se orienta.
- Inclusión, referido a un esquema holístico que permita planifica-la transición tendo presente o centro educativo e a comunidade. Isto leva a persoa a funcionar satisfactoriamente na comunidade.

— Cooperación e comunicación entre tódalas partes que interveñen no programa.

— Flexibilidade e soporte ós estudantes que presentan necesidades especiais de forma que se lles proporcionen experiencias que normalmente, polas limitacións que presentan no momento actual, non poderían ter.

É útil, como nos indican Benz, Yovanoff e Doren (1997), poñer en marcha accións preventivas que aseguren ou, polo menos, faciliten a integración nos contextos sociais e laborais. Por iso aluden a variables predictivas que establecen unha relación conceptual baseada no que se realiza no contexto educativo e o que se realiza no contexto do traballo. No primeiro tense presente a planificación profesional e o rendemento en relación cos estándares académicos esixidos, e no segundo a participación en gran variedade de experiencias de traballo, a adquisición de competencias para a realización destes e a accesibilidade ós servizos. Os compoñentes instrucionais céntranse en actividades de aprendizaxe baseadas na escola e no traballo, configurando un sistema integrador que influirá positivamente nos resultados.

CARACTERÍSTICAS DA POBOACIÓN CON DISCAPACIDADES E A SÚA FORMACIÓN PARA O EMPREGO

A investigación demostra a capacidade de boa parte da poboación con

discapacidades para render no traballo a niveis equiparables ós seus iguais sen discapacidades (Gosling e Cotterill, 2000); sen embargo, as oportunidades para a súa demostración non son equiparables.

Algúns dos problemas ós que se enfrontan os empregados con discapacidades son os seguintes (Allen e Walker, 1996, 106):

1. Os empregados con alteracións visuais ou auditivas enfróntanse a problemas de comunicación cos directivos e outros empregados; estes non saben cómo comunicarse eficazmente.
2. Os empregados con problemas de mobilidade enfróntanse a problemas de accesibilidade.
3. Os empregados con discapacidades poden enfrontarse a problemas de aprendizaxe.
4. En xeral, os empregados poden enfrontarse a problemas cando encaran os procesos de promoción profesional e/ou ascenso dentro da empresa.

	Problemáticas ás que se han de enfrontar
Alteración visual e/ou auditiva	Comunicación
Limitación da mobilidade	Accesibilidade
Discapacidade	Aprendizaxe
Traballadores (en xeral)	Promoción, ascenso

A suxestión dunha formación na empresa utilizando métodos adaptados ás características dos mozos redundará positivamente na transición.

Nun estudio realizado con persoas que presentaban limitacións de tipo cognitivo con necesidade de soportes temporais, Neubert, Tilson Jr. e Ianacone (1989) atopan unha serie de dificultades relacionadas coa inserción laboral:

- Relacionadas co traballo: falta de habilidades para levar a termo as tarefas asignadas, inadecuado índice de produción, dificultade en seguir as directrices.
- Relacionadas coa adaptación ás técnicas de traballo. Problemas de axuste vinculados co traballo tales como a asistencia e a puntualidade, de axuste persoal (hixiene e coidado persoal), de adaptación e de relación social.
- Relacionadas coa saúde. Pouca resistencia física, trastornos neurolóxicos.

Estas dificultades pódennos facer percibir que nestes casos os procesos de incorporación ó traballo e de integración requiren tempos de transición máis longos cós prefixados para outras persoas con outros tipos de necesidades, así como estratexias de formación adaptadas.

Co obxecto de realizar orientacións en relación cos programas que se

poidan implantar destacamos a continuación a relación cos tipos de dificultades que moitos suxeitos poden presentar.

As persoas que presentan limitacións físicas, poden ter afectada a capacidade motora xeral ou específica cunha gravidade variable, poderán

realizar calquera tipo de actividade atendendo á súa limitación; é dicir, que non impliquen un gran desenvolvemento das praxias ou ben do sector motor afectado. Quizais, o máis evidente se poida relacionar coa atención á indefensión aprendida que será necesario incardinar.

Tipo de dificultade	Orientacións
Dificultades de aprendizaxe	<ul style="list-style-type: none"> — Adquisición e dominio de coñecementos de base — Desenvolvemento de estratexias de aprendizaxe — Adestramento profesional — Instrucción en habilidades sociais
Discapacidades cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> — Adestramento profesional — Adestramento en habilidades sociais — Programas instrucionais baseados na comunidade
Trastornos de aprendizaxe, de conducta e inadaptación	<ul style="list-style-type: none"> — Continuar instrucción en habilidades básicas — Incorporar adestramento en estratexias de aprendizaxe — Poñer énfase en procesos motivacionais
Discapacidades auditivas	<ul style="list-style-type: none"> — Adestramento en tarefas perceptivo-visuais — Poñer énfase en coordinación viso-motora e desenvolvemento da comunicación
Discapacidades visuais	<ul style="list-style-type: none"> — Destacar procesos perceptivos táctiles e auditivos — Desenvolvemento da comunicación — Desenvolvemento da orientación e a mobilidade

CLAVES DE INCORPORACIÓN ÓS MEDIOS SOCIOLABORAIS PARA AS PERSOAS CON DISCAPACIDADES

Debemos entende-la capacidade para asumir-la integración tanto por parte das organizacións como por parte das persoas que se han de

integrar. Este nivel denominado capacidade non só se debe aplicar ás persoas senón tamén ós contextos; hai contextos incapacitantes e contextos capacitantes.

Como propón Amando Vega (2000), podemos determinar algúns elementos clave que definen un estado

de incorporación dunha persoa, é dicir, de estar integrado. Destácase:

- A satisfacción das experiencias vitais. Incide no aumento do auto-concepto e unha percepción de benestar.
- A existencia de relacións sociais dentro da comunidade e a participación social nela.

O camiño cara á integración sociolaboral en contextos ordinarios inclúe unha serie de tarefas tales como:

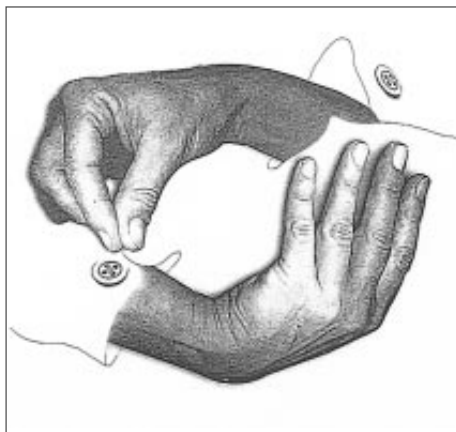
- A identificación do nivel de desenvolvemento das capacidades das persoas que se han de integrar.
- A identificación dos intereses dos mozos.
- A identificación das variables que servirán para determinar se a integración ocorre.
- A análise da capacidade da organización productiva para asumir a diversidade, tendo presente o seu nivel de desenvolvemento (clima e cultura, actitudes, relacións, tipo de organización).
- Identificación do tipo de participación requirido na organización productiva. Aparece unha diversidade de postos de traballo se analizámo-lo nivel de execución e a instrucción requirida para funcionar neles.
- Propoñer estratexias para reduci-la discrepancia entre as esixencias do

posto de traballo e o nivel de respostas do traballador.

- Determina-lo nivel de integración logrado.
- Establece-lo nivel de soporte preciso para conseguirla integración do traballador e as actividades necesarias para aseguralo.

Todo o exposto enténdese desde a dispoñibilidade para a súa realización, non obstante, o pesimismo de moitos fainos prever que o marco social sexa pouco incluído, que a situación económica leve a problemas de desemprego, que a integración social e laboral das persoas con discapacidades non estea entre as prioridades políticas e que as actitudes sociais, as que aparecen nos contextos laborais, sexan pouco propicias na aceptación da diversidade.

Por outro lado, debemos considerar unha serie de indicadores esenciais á hora de determinar se se produce a



“Determina-lo nivel de integración logrado”.

integración nun contexto laboral; ademais, permitirannos deduci-la posible acción formativa que permita encamiñar-lo proceso de forma óptima. Estes indicadores fan referencia ó nivel de participación dunha persoa na cultura de traballo, tendo presente o nivel requirido polo ambiente, así como o desexado polo traballador. Aludiremos ós seguintes:

- a) Nivel de aceptación como forza de traballo.
- b) Nivel de interdependencia que teñen as actividades que realiza coas dos demais.
- c) Nivel de interacción requirido polas actividades laborais.
- d) Cantidade de oportunidades para interrelacionarse fóra das tarefas estrictamente laborais.
- e) Grao de igualdade de oportunidades para a acción e a toma de decisións.

Estes indicadores permítennos entende-los posibles problemas que se deben afrontar para que se facilite a incorporación como forza de traballo nunha organización productiva. Faise necesario, así mesmo, ter presente no seu conxunto o nivel de capacidade do contexto productivo para integrar.

AVANZANDO A PROSPECTIVA

O establecemento de prioridades sobre o que se considera como as dimensións relevantes para que os

mozos con discapacidades desenvolvan as súas capacidades levaranos a expoñer procesos de valoración (Falvey, 1989), que orienten a planificación de accións formativas para a transición e teñan en conta:

1. O que se debe ensinar. Ó poñer-la énfase nas actividades, estas deben ser incluídas pola súa funcionalidade, atender á normalización e ó que require o medio, incidindo na conveniencia da adquisición de competencias.

2. Cómo se debe ensinar. Ten en conta o estilo de aprendizaxe, o nivel de desenvolvemento das capacidades, as dificultades e o tipo de relación co contorno solicitada ós mozos incluídos nos programas.

3. Ónde ensinar. Presenta a relación idade-contexto, a accesibilidade, as preferencias, as oportunidades que ofrecen e a seguridade para adquirir habilidades nos ambientes.

A difícil relación entre o que hoxe posuímos e a satisfacción de necesidades actuais e o que necesitaremos resulta arriscada, pero a obriga de fixar camiños é ineludible á actuación profesional. Por iso, a implantación e desenvolvemento de programas para persoas con discapacidades debe dispoñer de certas garantías que aseguren a probabilidade de éxito, para que a súa expansión aumente. No proceso de transición cara á incorporación ó mundo do traballo proporase o seguinte:

1. Atender ó principio de prevención na planificación: intervi-lo antes posible.
2. Propoñer accións de individualización para a transición: programas de transición individualizados.
3. Buscar estratexias de colaboración intra e interservicios: cooperación-colaboración dos servicios de preparación para o traballo e a inserción laboral.
4. Centrarse nos principios de integración e normalización.
5. Ter presentes as funcións e tarefas requiridas na comunidade e nos centros laborais: principio de funcionalidade.
6. Poñer en marcha estratexias baseadas na normalización: formación centrada no medio sociocomunitario.
7. Compromete-lo mundo sociolaboral: colaboración entre axentes sociais.
8. Emprazar no lugar de traballo: inserción no posto de traballo.
9. Compromiso da organización sociolaboral: corresponsabilidade dos co-traballadores.
10. Avaliación do proceso e de resultados.

Sexa como for, as accións formativas débense expoñer desde a súa interrelación e coordinación, sen esquecer que terán en conta:

- a) Os intereses e as preferencias das persoas.
- b) As aprendizaxes previas, sexan estas formais, non formais ou informais.
- c) As alternativas de emprego existentes na comunidade.
- d) Os soportes naturais do medio sociocomunitario.
- e) Os obxectivos máis alá da incorporación ós medios laborais, os que se orientan para a preparación cara á vida adulta.
- f) O desenvolvemento de habilidades funcionais útiles para a adaptación á vida diaria.
- g) Os *feed-backs* pertinentes que permitan reconducir, modificar ou afianza-las accións formativas.

CONCLUSIÓN

A creación de servicios para a inclusión social e a implicación da poboación con discapacidades na planificación, dirección e avaliación de accións son elementos importantes para conseguir oportunidades de emprego que sexan plausibles, o que leva a prefixar procesos de colaboración. Existe, doutra parte, a percepción de que persisten obstáculos sociais, económicos, políticos e actitudinais, conxuntamente coa frustración dos servicios sociais para crear oportunidades de emprego inclusivas que permitan percibir ese necesario futuro cara á participación en tódalas operacións

que pertencen a un contexto cultural dado.

A teor do exposto, podemos aventurar que a integración laboral dos mozos con discapacidades, por regra xeral, non responde a unha problemática técnica, as experiencias que se levaron a cabo soportan esta afirmación; máis ben, as limitacións correspónden-se co esquema social no que as actitudes dificultan esta integración. Un posicionamento sociolóxico debe afirmar esta aseveración. Non obstante, a acción formativa, supeditada á existencia dunha multidimensionalidade de aspectos, configúrase como aspecto estratéxico en relación coa integración e facilita-las respostas ás necesidades do contexto así como á situación das persoas obxecto de inclusión.

BIBLIOGRAFÍA

- Allen, J., e M. Walker (1996): "Training Employees with Disabilities: Strategies from Corporate Training", *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 18 (3), 105-108.
- Benz, M. R., P. Yovanoff e B. Doren (1997): "School-to-Work Components that predict postschool success for students with and without disabilities", *Exceptional Children*, 63 (2), 151-165.
- Clark Pegg, L. (1997): "Diversity Training and Education in the Work Place: A case study analysis", *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 19 (2), 62-66.
- Falvey, M. A. (1989): *Community-Based Curriculum. Instructional Strategies for Students with Severe Handicaps*, Baltimore, Paul H. Brookes Pub. Co, 2nd ed.
- Gosling, V., e L. Cotterill (2000): "An employment project as a route to social inclusion for people with learning difficulties?", *Disability & Society*, 15 (7), 1001-1018.
- León Guerrero, M. J. (dir.) (2000): *Evaluación de programas de garantía social en Andalucía*, Granada, Grupo Investigación FORCE, Univ. de Granada.
- Morningstar, M. E., P. J. Kleinhammer-Tramill e D. L. Lattin (1999): "Using Successful Models of Student-Centered Transition Planning and Services for Adolescents with Disabilities", *Focus on Exceptional Children*, 31 (9), 1-19.
- Neubert, D. A., G. P. Tilson Jr. e R. N. Ianacone (1989): "Postsecondary transition for students with learning disabilities", *Exceptional Children*, 56 (3), 246-265.
- Rojewski, J. W., C. Maddy-Bernstein e G. D. Meers (1996): "Career Planning and Preparation Issues for Adolescents with Special-Needs: Ensuring a Successful Transition from School to Work", *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 18 (2), 69-74.

346 Pedro Jurado de los Santos

Vega, A. (2000): *La educación ante la discapacidad. Hacia una respuesta social de la escuela*, Valencia, Nau Llibres.

Wehman, P. (1990): "School to work: elements of successful programs", *Teaching Exceptional Children*, 23, 40-43.



APRENDENDO XUNTOS: O PAPEL DA FAMILIA E OS DIVERSOS PROFESIONAIS NA ATENCIÓN Á PERSOA CUNHA DISCAPACIDADE

José Ramón Alberte Castiñeiras*
Universidade de Santiago
de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Nestes momentos estamos asistindo, tal como o testemuñan diversas publicacións e este mesmo monográfico, a un novo salto cualitativo no campo da Educación Especial como é o do paso do conceptual e legalmente considerado como “integración escolar” ó da reivindicación da “educación inclusiva”, o que trouxo como consecuencia o derrubamento de vellos prexuízos e etiquetamentos para dar paso a un novo sistema aberto a tódolos alumnos no centro ordinario. É dicir, pasaríase a un novo modelo no que o alumno con necesidades educativas especiais (n.e.e.), dentro de agrupamentos heteroxéneos, recibe a educación no ámbito da aula ordinaria, tendo en conta para iso as súas propias necesidades e, establecendo un equilibrio entre os aspectos académicos/funcionais do currículo e os compoñentes sociais/persoais deste. Dese xeito máis que falar dunha categoría de alumnos

(os alumnos con n.e.e.) o centro organizaría tódolos recursos, persoais e materiais en función das necesidades instructivas dos alumnos. Pero para que este novo enfoque teña éxito, parece necesario que se implante no centro unha cultura de traballo colaborativo que vaia máis alá das meras obrigas administrativas.

Se isto se refire loxicamente ó ámbito escolar, o cal teremos ocasión de explicar ó longo de noso discurso, un pilar básico no desenvolvemento e atención á persoa cunha discapacidade e eixo vertebrador do noso discurso, é o referido á familia. Cál é, ou debese ser, o papel da familia na atención ó membro cunha discapacidade é algo que intentaremos abordar aínda sabendo que a visión que se ofrezca sempre vai ser parcial e incompleta por canto se trata dunha aproximación desde fóra. En todo caso fago meus os argumentos esgrimidos por Juan José Lacasta¹ cando indica que “[...] en este país no se ha considerado suficiente-

* Profesor Titular de Didáctica e Organización Escolar.

¹ J. J. Lacasta, “Apoyo a las familias de las personas con minusvalía”, en VV.AA., *La discapacidad en el siglo XXI. Plan de acción. Una propuesta de futuro*, Madrid, INSERSO, 1996, p. 181.

mente la importancia que tienen las acciones en favor de las familias de las personas con minusvalía [...]”.

A familia, como sistema social, aparece como unha organización de individuos entre os que se dá un intercambio dinámico, entre si e co medio ambiente. É, precisamente debido a ese carácter de interdependencia que se establece entre os seus membros, moi influenciábel en todo o que ten que ver cun deles no sentido de que todo o que lle pase vai afectar ós demais. Deste modo unha determinada actitude dos pais cara ó fillo vai ter unhas consecuencias directas en todo o referente á súa personalidade, a súa educación e integración sociolaboral futura. Se a relación pais-fillos adoita ser íntima e positiva para o neno, a dita relación pode ter matices que fagan que afecte ó desenvolvemento da personalidade do fillo. De feito, a seguridade do neno baséase no amor, a aceptación e a estabilidade. Para Juan Rof Carballo² “el hombre queda *constituido*, es decir terminado en su evolución genética y epigenética, por lo que le ocurre en los meses primeros de su vida”. É dicir, a súa coexistencia en canto comportamento cos demais estaría determinada polas vicisitudes infantís, por esa relación especial cos seus pais que mediante *pautas de apoio* lle estarían axudando no seu desenvolvemento.

2 J. Rof Carballo, “Familias vulnerables. Niños en peligro”, en J. Rof Carballo (ed.), *La familia diálogo recuperable*, Madrid, Karpós, 1976, p. 379.

3 J. Bowlby, *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*, Buenos Aires, Paidós, 1989, p. 75.

Pero os lazos emocionais non poden reducirse exclusivamente á idade infantil e son necesarios incluso na idade adulta. Para Bowlby³

la teoría del apego considera la tendencia a establecer lazos emocionales íntimos con determinadas personas, como un componente básico de la naturaleza humana, presente en forma embrionaria en el neonato y que prosigue a lo largo de la vida adulta, hasta la vejez.

Daríase deste xeito unha tendencia, desde o nacemento, a relacionarse cos demais, de modo que esas relacións temperás cos outros se poden considerar como primordiais na configuración do desenvolvemento psíquico.

Existen, respecto á familia, unha serie de opinións que adquiriron a categoría de tópicos como o que “os pais son os que mellor coñecen os seus fillos”, que “ninguén ten máis interese polos seus fillos cós seus propios pais” ou que “son os primeiros educadores”. Non hai dúbida de que tales opinións son acertadas, na maioría das ocasións. En todo caso o noso desexo é o de efectuar unha aproximación á realidade desta relación, sobre todo no que concirne á relación pais-fillo afecto de discapacidade.

É un feito constatado que o nacemento dun fillo cunha discapacidade produce profundos efectos en tódolos aspectos da vida familiar. Para empezar, as propias necesidades especiais que se xeran desde o mesmo momento

do nacemento que, en numerosas ocasións, fará necesaria unha atención temperá e que seguirá con todo o relativo ás habilidades de autonomía persoal e da vida cotiá. Pero, como indica J. Rof Carballo⁴

las metas que un niño con discapacidad vaya a alcanzar a lo largo de su vida van a depender no tanto de la naturaleza, severidad u origen de su condición, como de las actitudes de los padres primero y principalmente, a continuación de sus pares y maestros y, eventualmente de la sociedad.

Ningún pai está preparado para recibir a noticia de que o seu fillo, acabado de nacer, presenta unha determinada discapacidade e, fronte ó diagnóstico, parecen perdidos. É comprensible que se pregunten ¿por que me ocorreu isto a min? O mundo parece derrubarse enriba deles. O neno que esperaban con tanta ansia, no que puxeran tantas ilusións e esperanzas no sentido de ser, no caso do pai, como unha “prolongación da súa propia figura” e na percepción da nai, durante os longos meses do embarazo, como un ser guapo, intelixente e con posibilidades para o futuro que agora parecen esnaquizadas. O neno que agardaban desapareceu. As primeiras reaccións dos pais adoitan ser de incredulidade e rexeitamento, seguido dunha sensación de frustración, de busca dunha explicación, e de culpa. Despois vén a busca dun remedio, o temor e a

preocupación polo futuro e finalmente, coa información, a aceptación da situación do neno⁵.

Vén á miña memoria, a teor do dito anteriormente, unha longametraxe de 1987 *Nenos coma estes*, do director George Stanford e interpretado por Tine Daly, Richard Crenna e Martin Balsam, baseada en feitos reais, no que un matrimonio acaba de te-lo seu primeiro fillo, felizmente esperado desde había tempo. Pero a alegría do acontecemento transfórmase en impacto cando se lles indica que o neno sofre a síndrome de Down. O médico que atendeu a nai suxírelle que debe abandonalo nunha institución especializada para nenos con este tipo de síndrome, pero os pais néganse e deciden responsabilizarse da súa educación e proporcionarlle todo o seu cariño, co que teñen que se enfrontar a non poucas barreiras. Entre elas, e non a menos importante, está a de orde educativa, precisada no desexo de expulsión do neno do centro ordinario no que estaba escolarizado, sen que houbera dificultades de aprendizaxe ningunhas nin conflitos cos seus compañeiros.

A falta de tacto, xunto con comentarios desafortunados, pode frustrar máis os pais e crear unha barreira, en ocasións invisible, que favoreza a falta de contacto cos amigos ó non saber estes cómo aborda-lo tema do fillo.

4 J. Rof Carballo, *op. cit.*, p. 365.

5 Cfr. M. Trueta de Trias, “Integración intrafamiliar del deficiente mental”, en VV.AA., *Integración social del subnormal*, Madrid, Karpós, 1980, p. 62.

Blancher⁶ despois dunha revisión exhaustiva sobre a reacción dos pais ante o nacemento dun fillo cunha discapacidade descubriu trazos comúns que indican a existencia de tres etapas na adaptación dos pais:

Primero, los padres atraviesan un período de crisis emocional caracterizada por la sorpresa, la negación y la incredulidad. A esta reacción inicial le sigue un período de desorganización emocional con sentimientos alternativos de cólera, culpa, depresión, vergüenza, disminución de la autoestima, rechazo del niño y sobreprotección. Finalmente se cree que los padres llegan a una tercera etapa en la que aceptan al niño.

Se estes períodos de encara-la realidade se adoitan dar en case tódalas familias, o que si acostuma variar é o tempo de duración en cada unha delas, que depende de variados factores como son as propias expectativas dos pais, a forma en que foi comunicado o diagnóstico, a personalidade de cada un dos pais, o tipo de discapacidade, a existencia doutros fillos ou non, a situación económica e familiar, etc.⁷

Pode resultar tentador, á vista do indicado anteriormente, pensar que tódolos pais van pasar polas etapas sinaladas e que o transcurso do tempo é a variable máis importante no proceso de adaptación. Para Aller e Affleck "en realidade os pais reaccionan de

forma moi diferente ante o nacemento dun fillo cunha discapacidade"⁸. O que si parece claro é que a situación dentro da familia non volverá ser exactamente a mesma que era. Se en xeral a chegada dun novo membro á familia produce cambios, a chegada dun novo membro cunha discapacidade fai que eses cambios sexan máis espectaculares. Algúns dos problemas cos que se enfronta a familia poden parecer insuperables.

A pesar de se-lo eixo vertebrador do noso discurso o ámbito familiar, non deixaremos por iso de aborda-lo papel dos diferentes profesionais en todo o que ten que ver coa información ós pais sobre as necesidades do seu fillo, o papel dos diferentes membros da familia ou a conveniencia de constituír grupos de apoio mutuo que alivien o posible *stress* familiar. Finalmente faremos mención á escolarización, nun contexto de normalización, do alumno con necesidades educativas especiais.

2. ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓXICA E APOIO FAMILIAR

Os problemas cos que se enfronta a familia actual son tan coñecidos que a abordaxe desta temática escasamente nos achegaría nada novo ó ámbito deste estudio. Non obstante entendemos que a súa importancia é incuestionable,

6 J. Blancher, "A dynamic perspective on the impact of a severely handicapped child on the family", en W. L. Heward (ed.), *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*, Madrid, Prentice Hall, 1997, pp. 491-492.

7 M. Trueta de Trias, *op. cit.*, pp. 61-62.

8 D. A. Allen e G. Affleck, "Are we stereotyping parents? A poscript to Blacher", *Mental Retardation*, 23, p. 200.

precisamente polos múltiples exemplos negativos proporcionados por aqueles nenos que tiveron que sobrevivir en fogares en conflito ou os que sufriron o fenómeno do "hospitalismo". Desde o punto de vista da psicoloxía social considérase o papel da familia actual distinto do que se lle asignaba tradicionalmente. Se en períodos anteriores se consideraba a educación dos fillos como unha tarefa e unha esixencia ineludibles, hoxe esta competencia delegouse na escola. Sexa por ese motivo, pola propia estrutura do traballo, polo traballo en precario ou porque a propia nai traballe fóra do fogar, advírtese un certo pavor por parte das familias a ter que asumir parcelas na educación do seu fillo. Recupero, en todo caso, as palabras de Bowlby⁹ cando indica:

la energía que el hombre y la mujer dedican a la producción de bienes materiales aparece cuantificada en los índices económicos. En cambio, la energía que el hombre y la mujer dedican en sus propios hogares, a la consecución de niños felices, sanos y seguros de sí mismos no cuenta para nada.

Parece, en todo caso, non ser fácil que os pais asuman de inmediato a situación do nacemento dun fillo cunha discapacidade. Xeralmente será un dos pais o que acepte o feito antes có outro. O que si parece seguro é que a prolongación, máis alá do que parece razoable, dunha fixación nunha

das etapas repercutirá negativamente no desenvolvemento do neno e na súa aceptación na familia. Segundo Montserrat Freixa¹⁰

generalmente, experimentan una baja autoestima como resultado de haber engendrado un bebé diferente. Si el padre y la madre se sienten inseguros, con una baja autoestima, probablemente creerán que su hijo o hija tendrá muchas dificultades y consecuentemente tenderán a animarlo/a menos, a darle menos apoyos para que desarrolle sus habilidades. Asimismo, suelen tener una perspectiva sobre el futuro de este hijo o hija bastante pesimista.

Para que a aceptación se dea o antes posible aconséllase informar correctamente desde o primeiro momento. O que primeiro adoita ofrecer esa información é o médico que asistiu no parto á nai. Esta primeira información e como se comunique ten a máxima importancia, superior incluso á que se poida proporcionar posteriormente. É dicir, calquera nova información estará condicionada pola que se deu con anterioridade. De aquí que deba ser, ademais de correcta, completa e sincera, positiva no sentido de facer ver as posibilidades reais que existen para que o neno chegue a ser feliz e a integrarse na sociedade en tódolos seus extremos. Pídeselle pois ó médico:

—Que emita un informe completo, canto antes, sobre a causa ou causas da discapacidade, eliminando posi-

9 J. Bowlby, *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*, Madrid, Morata, 1986, p. 130.

10 M. Freixa, "La integración de la escuela en la comunidad: el papel de la familia", en A. Sánchez e J. A. Torres (eds.), *Educación especial I*, Madrid, Pirámide, p. 214.

bles sentimentos de culpabilidade. Este informe debe evitar ser incorrecto ou incompleto. Tan negativo pode ser darlles falsas esperanzas ós pais indicándolles que se pode curar, como dicirlles que non hai absolutamente nada que facer.

—Facer fincapé na importancia da aceptación do fillo así como a de aplicar unha atención temperá que, xunto ós métodos pedagóxicos adecuados, facilitarán a integración.

Con ser importante o indicado anteriormente, tamén se debe ter en conta, tal como o indica Fernando Fantova¹¹, que

no es lo mismo que el médico hable sólo con el padre y que le dé un diagnóstico escueto y frío, que si se facilita una situación de diálogo, con más profesionales, se den orientaciones de cómo actuar, etc. [...] en ese momento es fundamental para los padres sentirse aceptados incluso con sentimientos que pueden avergonzarles, poder desahogarse y tener acceso, poco a poco, a orientaciones prácticas.

Montserrat Freixa¹² sinala que, no caso das familias que coñecen o diagnóstico meses ou anos despois do nacemento e cando xa se deu unha aceptación do fillo, a percepción posterior que teñen deste é fluctuante, é dicir uns días percibirán o seu fillo como normal e outros como unha persoa cunha

discapacidade. Neste caso eses nenos beneficiaríanse do tempo en que os seus pais os percibiron como normais, dado que baixo estas circunstancias se puideron desenvolver uns lazos máis naturais e unha relación menos angustiosa.

É conveniente nestes primeiros momentos en que se informa a familia das necesidades do seu fillo, que esta se tome un tempo e non forzala a que tome de inmediato unha decisión sobre como atendelo. No caso do experto, non obstante, imponse a indicación do efecto negativo que tería para o desenvolvemento do fillo a non aceptación ou a privación de lazos afectivos desde o primeiro momento. Tal como indica P. Moor¹³ “en el seno de la familia, los distintos miembros pueden apoyarse recíprocamente, siempre que se mantenga la conciencia de la pertenencia incondicional, que no se funda en la sangre y en la biología, sino en el hecho del encuentro”. A medida que o neno vaia medrando, se subsiste a non aceptación, pode manifestarse de formas diversas, unha das cales pode se-la sobreprotección.

Para Levy-Shiff¹⁴, a baixa participación dos pais na educación dos seus fillos débese, en xeral, ó seu sentimento de falta de competencia, polo que prefiren deixárllle-la responsabilidade da

11 F. Fantova, “Trabajando con las familias de las personas con discapacidad”, *Siglo Cero*, 2000, vol. 13 (6), núm. 192, p. 37.

12 Cfr. M. Freixa, *op. cit.*, p. 215.

13 P. Moor, *Manual de Pedagogía Terapéutica*, Barcelona, Herder, 1977, p. 408.

14 Cfr. R. Levy-Shiff, “Mother-father-child interactions in families with a mentally retarded young child”, *American Journal of Mental Deficiency*, 1986, 91 (2), pp. 141-149.



"[...] a baixa participación dos pais na educación dos seus fillos débese, en xeral, ó seu sentimento de falta de competencia [...]".

educación ás nais. De ordinario o pai dun neno con déficit cognitivo limitase só a apoiar os esforzos educativos realizados pola súa muller. Parece evidente que isto non debería ser así e, aínda que o apoio á nai pode ser unha importante

contribución, o pai pode e debe desempeñar unha valiosa función no desenvolvemento do fillo. Greeberg e Morris¹⁵ sinalaron que "os pais que estiveron presentes no parto se sentían máis cómodos ó colle-lo bebé cós pais

¹⁵ M. Greeberg e N. Morris, "Engrossment: The newborn's impact upon the father", *American Journal of Orthopsychiatric*, 1974, 44, p. 520.

que tiveron o seu primeiro contacto co acabado de nacer despois do nacemento, cando a enfermeira lles mostrou o neno". O que sinalaron é que é necesaria a intervención do pai desde o mesmo momento do nacemento do fillo.

Do mesmo xeito que o nacemento do neno cunha discapacidade afecta ós pais, esta afectación faise extensiva ós demais membros da familia. Para María Isabel Zulueta¹⁶, experta en atención temperá, "es importante a los demás hijos explicarles desde el principio el problema. Ello les va a tranquilizar y van a comprender la situación de tristeza y duelo que se vive en casa cando ha nacido el hermano". Se os irmáns teñen idade para comprender, deben ser informados sinceramente sobre o estado do irmán e continuar prestándolle-la mesma atención que antes do nacemento, coa finalidade de preservar-la adecuada cohesión familiar. O neno que presenta unha discapacidade tamén debe renunciar a acaparar en exclusiva a atención por parte dos demais.

En canto a cál poida se-la reacción dos irmáns ante o neno cunha discapacidade esta acostuma variar e ir desde a repulsa ou frustración á sincera aceptación e apoio. En todo caso o tipo de actitude dos irmáns vai estar moi influenciada pola actitude dos pais. Se

ven que os pais se adaptan á situación dunha forma positiva, os irmáns reaccionarán tamén de forma positiva. Montserrat Freixa¹⁷ indica que as percepcións parentais están moi influenciadas polo grao de coñecemento que teña este subsistema sobre o desenvolvemento infantil normal, é dicir, sobre a conducta que cabe esperar en cada etapa do desenvolvemento. Loxicamente a percepción adoita ser mellor no caso daqueles pais que xa tiveron fillos con anterioridade. Pola súa parte Teresa Vargas e Aquilino Polaino¹⁸, en referencia ós irmáns e ante o feito concreto ter un irmán con síndrome de Down, indican que "no se genera ningún efecto negativo relevante o permanente, sino más bien un efecto beneficioso", aínda que admiten a existencia de excepcións no caso de que os pais manifesten que a tarefa de tratar de acepta-la discapacidade do fillo é ardua, os irmáns tenderán tamén a atopala difícil e, se a manifestación é dun certo resentimento, os fillos experimentarán sentimentos semellantes.

Foron variadas as investigacións que trataron de indaga-lo grao de adaptación emocional e conductual dos irmáns ante un determinado tipo de trastorno. Polo que se refire ó déficit de tipo cognitivo efectuáronse diversas investigacións en lugares distintos e os resultados foron moi coincidentes en

16 M. I. Zulueta, "Actitudes de los padres: Una aproximación psicológica", en J. Flores e M. V. Troncoso (eds.), *Síndrome de Down: Avances en acción familiar*, Santander, Fundación Síndrome de Down de Cantabria, 1988, p. 69.

17 Cfr. M. Freixa, *op. cit.*, p. 215.

18 T. Vargas e A. Polaino, *op. cit.*, p. 117.

todos eles. Nunha delas, Gruszka¹⁹, nun estudio comparativo sobre adaptación dos irmáns, investigou a 45 irmáns de nenos con déficits cognitivos de distinta causa e magnitude e 45 irmáns de nenos con intelixencia normal con idades comprendidas entre 3 e 17 anos e semellantes en canto ás seguintes características: orde de nacemento, idade e sexo dos nenos, número de proxenitores no fogar e situación económica da familia.

[...] no encontrou diferencias en las puntuaciones dadas por las madres sobre competencia social o número y tipo de problemas de conducta. Además los niños mostraron percepciones positivas similares sobre sus propios atributos cognoscitivos y físicos así como sobre sus relaciones con sus madres e iguales. En otras palabras, la forma en que los niños se consideraban a sí mismos y pensaban que otros los consideraban no se vio influida por la existencia de un hermano o hermana con retraso mental”.

Poderíamos concluír este apartado referido ós irmáns indicando que desempeñan un papel moi importante na vida dos nenos con discapacidades indicando que poden ser modelos de comportamento adecuado, axudan nas tarefas diarias, son compañeiros de xogos e poden facer de ponte entre o seu irmán e outros nenos. Pero tamén teñen certas necesidades:

a) De información acerca da discapacidade do seu irmán cando lle pre-

gunten os seus amigos, profesores ou outras persoas. Algúns nenos senten vergoña do aspecto físico ou as dificultades de aprendizaxe do seu irmán e necesitan axuda para se enfrontar incluso ás burlas dos seus compañeiros. Nalgúns momentos, os pais vense desbordados polo traballo e os cuidados do neno cunha discapacidade e os irmáns adquiren responsabilidades de cuidadores, sobre todo se son irmáns maiores, e necesitan sabe-las pautas que deben seguir. Tampouco se pode esquecer que son persoas cos seus propios proxectos, intereses e aspiracións para o futuro. Aínda que os pais intenten protexe-los irmáns da ansiedade e do sentimento de preocupación polo neno cunha discapacidade, estes sempre medran baixo un sentido de responsabilidade obrigada. A causa disto, poden formar lazos moi fortes co seu irmán discapacitado e se-los seus maiores defensores ou, pola contra, poden escorre-lo vulto e afastarse do fogar negándose a colaborar.

b) A cuestión da responsabilidade reaparece á morte ou o estado de incapacidade dalgún dos pais. O irmán sabe que tarde ou cedo quedará como o único lazo afectivo para a persoa cunha discapacidade, aínda que estea rodeada dos mellores servizos oficiais de apoio posibles. Os lazos de sangue poden máis, xeralmente, cós cuidados pagados mensualmente. Esta situación constitúe unha carga pesada, tanto

19 M. A. Gruszka, *Family functioning and sibling adjustment in families with a handicapped child. Unpublished doctoral dissertation*, Kingston, University of Rhode Island, 1988, en D. J. Lobato, *Hermanos y hermanas de niños con necesidades especiales*, Madrid, INSERSO, 1992, p. 50.

emocionalmente como desde o punto de vista práctico, sobre todo se o irmán xa ten organizado o propio círculo familiar, con fillos propios, outras responsabilidades, etc. Ademais dos apoios necesarios para a persoa cunha discapacidade, teñen que existir outra serie de apoios para o irmán que asume o papel que deixaron os seus pais, dado que o seu modo de vida cambiará substancialmente ó se facer cargo do irmán cunha discapacidade²⁰.

No caso das discapacidades de tipo físico o abano é moi amplo. Centrándonos no caso das persoas con espiña bífida, nun estudio de Kazak e Clark²¹ faise unha equiparación entre os nenos con espiña bífida, os seus irmáns e os seus pais cun grupo testemuña de familias nas que os nenos presentaban unha evolución normal. Despois de pasarlles ós irmáns de ambos grupos a "Piers-Harris Self-Concept Scale" os resultados indicaron que non había diferencias entre eles. Os irmáns dos nenos con espiña bífida fixeron unha gama similar de comentarios positivos (e negativos) sobre si mesmos. Parecía evidente, á vista dos resultados, que na maioría dos casos, os pais estaban manexando a súa ansiedade o suficientemente ben como para poder proporcionar un ambiente emocional idóneo para a evolución de con-

cepcións correctas de si mesmos ós seus fillos sans.

Os trastornos evolutivos xeneralizados e o autismo son etiquetas diagnósticas que se aplican a nenos que presentan problemas peculiares de evolución social, da comunicación e outros déficits de tipo cognitivo. Ferrari²² comparou 48 nenos con irmáns ós que se lles diagnosticara un trastorno evolutivo xeneralizado ou autismo. Estes irmáns tiñan idades comprendidas entre 8 e 12 anos e foron equipados coas testemuñas en canto á orde de nacemento, tamaño familiar, estado socioeconómico e estado civil dos pais. Os nenos responderon a un cuestionario estándar sobre a concepción de si mesmos. Os pais contestaron igualmente a un cuestionario que puntuaba a competencia social e os problemas de conducta dos seus fillos. Tamén se obtivo a puntuación dos seus mestres sobre seguridade e confianza en si mesmos. Ó contrario do previsto, non se atoparon diferencias significativas entre os irmáns dos nenos sans e os de nenos con discapacidades na valoración do concepto que teñen de si mesmos.

No caso da artrite reumática, enfermidade rara na nenez, a súa gravidade pode ir desde incapacitante a ser escasamente perceptible. Os irmáns de

20 Cfr. S. Alper, J. Schloss e C. N. Schloss, "Families of Children with Disabilities in Elementary and Middle School: Advocacy and Strategies", *Exceptional Children*, 1995, 62, núm. 3, p. 264.

21 Cfr. F. Kazak e M. W. Clark, "Stress in families of children with myelomeningocele", *Developmental Medicine and Child Neurology*, 28, pp. 220-225.

22 Cfr. M. Ferrari, "Chronic illness: Psychosocial effects on siblings-1: Chronically ill boys", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25, 459-470.

nenos con enfermidade reumática foron estudados por Daniels e colaboradores²³. Para isto, as nais de 72 nenos con esta doenza e as de 60 nenos sans completaron un cuestionario sobre a presenza ou ausencia nos irmáns de problemas psicolóxicos e de conducta (ansiedade, sensación de tristeza, pesadelos, problemas de disciplina na escola...) ou problemas físicos (alerxias, asma...). Os resultados indicaron que, en conxunto, os irmáns dos nenos con enfermidade reumática presentaban graos comparables de autoestima, adaptación emocional e psicolóxica, situación académica e relacións cos seus iguais similar ós dos irmáns dos nenos sans.

Cando se trata de favorecer o desenvolvemento dun neno cunha discapacidade faise necesario que a familia reciba axuda e asesoramento durante, polo menos, os períodos claves do crecemento e desenvolvemento do neno. Cando se informa os pais da natureza da discapacidade do seu fillo a familia vai estar confundida respecto a cómo desenvolverse no futuro. Para iso é necesario que, por parte dos expertos dos equipos de atención temperá, se lles indiquen os obxectivos específicos que se deben conseguir, así como a temporalidade da súa execución. Unha vez que o neno estea preparado para ese adestramento, pódense deseñar de maneira secuencial as

metas que conduzan a unha conducta independente nesta área.

Brazelton²⁴ considera como cuestións básicas na atención temperá as seguintes:

- Aumenta-lo desexo dos pais de coirar dos seus fillos.
- Ser capaces de recoñecer as identidades persoais.
- Desenvolver unha relación de compañeirismo na tarefa de ser pais.
- Fortalece-las familias para que non se sintan incapaces.

A mellora da calidade da relación pais-fillo presenta vantaxes indubidables que se relacionan coa tendencia do neno a compartirlas súas experiencias con outros, pola contra, unha inadecuada relación coa figura de apego, xeralmente a figura do pai ou da nai, que non lle proporciona ó neno a suficiente seguridade e independencia, reduce a súa interacción cos outros nenos. No caso dos irmáns maiores apegados de forma segura á súa nai, a penas se sentirán ameazados cando esta dirixa a súa atención cara a outros irmáns, pois confían na súa dispoñibilidade emocional. En comparación cos nenos sen discapacidades, os que teñen déficits cognitivos presentan unhas elevadas expectativas persoais de fracaso e unhas baixas expectativas de éxito, debido á súa historia persoal de fracaso.

23 Cfr. D. Daniels e outros, "Psychosocial functioning of siblings of children with rheumatic disease", *Journal of Pediatrics*, 109, 379-383.

24 Cfr. T. B. Brazelton, "Why is America Failing its Children?", *Time Magazine*, Nova York, 1990, 3, p. 41.

so. Ó estar sometidos a circunstancias negativas nas que non puideron exercer ningún control e, como consecuencia diso, cando se encontran en circunstancias negativas nas que si poden exercelo a penas o intentan. Por iso é preciso promover atribucións adaptativas neste tipo de nenos, co propósito de lograr unha mellora no seu estado afectivo²⁵.

O clima emocional no fogar é pois un dos factores determinantes á hora de predici-los progresos futuros do neno. Se queremos que este progrese todo o posible, a atmosfera dentro da casa debe esta-lo máis preto posible da normalidade²⁶.

Pola súa banda, Juan José Lacasta²⁷ considera que a intervención e o apoio ás familias é importante baseándose nas seguintes razóns: polas propias familias, polas persoas con deficiencia mental que terán na familia unha panca de integración social e polas propias asociacións que, se non son capaces de motiva-las familias, poden derivar nunha especie en vías de extinción. Por isto, e tendo en conta os argumentos anteriores, desde a Confederación Española de Federacións e Asociacións en favor de persoas con deficiencia mental (FEAPS) propiciouse un Programa de Integración

Familiar que ten os seguintes obxectivos xerais:

1. Respecto ás familias:

- Acurta-los procesos de asunción do feito de ter un fillo con deficiencia mental.
- Previ-la desestructuración familiar cando o impacto do feito de ter un fillo cunha discapacidade actúa como catalizador dos procesos problemáticos que xa se teñen.
- Crear un clima de vida familiar normal.
- Orientar no proceso de educación e desenvolvemento dos fillos cunha discapacidade.
- Alivia-las sobrecargas nos casos en que as haxa.

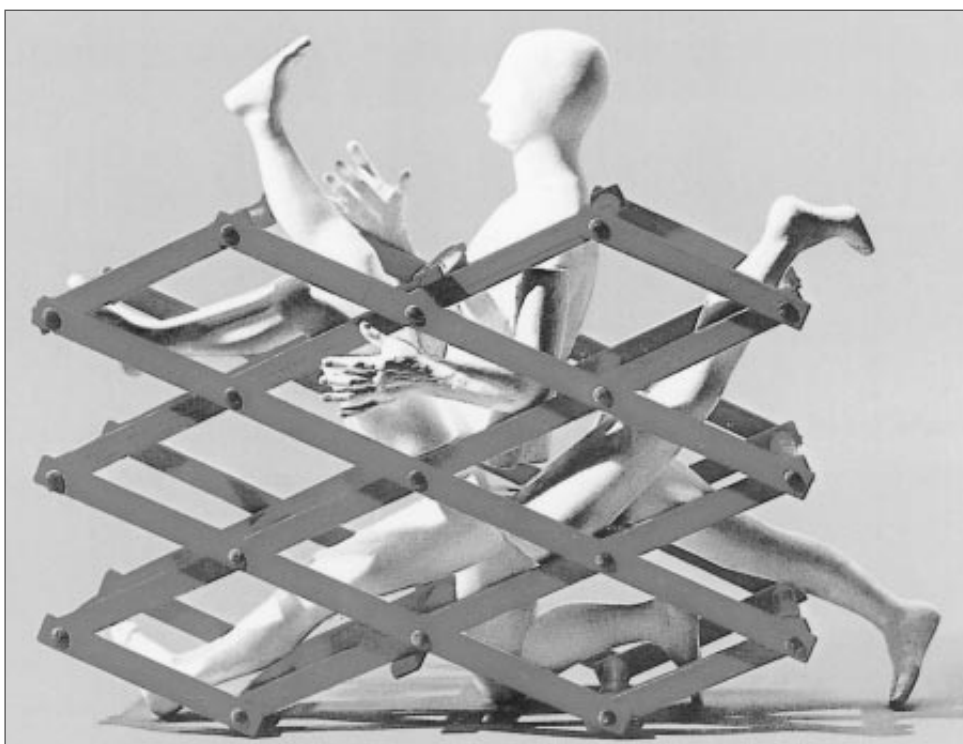
2. Respecto ás persoas con deficiencia mental:

- Propicia-la integración social a través da normalización da vida na familia.
- Evita-la sobreprotección e as súas consecuencias.
- Conseguí-las condicións da integración familiar.
- Potenciar, desde aí, a autonomía e competencia social dos membros cunha discapacidade.

25 Cfr. T. Vargas e A. Polaino, *op. cit.*, pp. 157-167.

26 Cfr. E. T. Donlon e L. Fulton-Burton, *La enseñanza de los deficientes severos y profundos. Un enfoque práctico*, Madrid, Ministerio de Educación/Siglo XXI, 1989, p. 249.

27 Cfr. J. J. Lacasta, "Apoyo a las familias de las personas con minusvalía", en VV.AA., *La discapacidad en el siglo XXI. Plan de acción. Una propuesta de futuro*, Madrid, INSERSO, 1996, p. 186.



Se se quere que o neno prograse todo o posible, a atmosfera do fogar debe achegarse á normalidade.

3. Respecto ás asociacións:

- Mentaliza-las asociacións da importancia das actuacións en favor das familias, de que non hai que realizar só accións focalizadas no suxeito, senón tamén no seu contorno e de maneira sistémica.
- Promover unha dinámica asociativa liberadora, desde a solidariedade e o apoio interfamiliar.
- Fomenta-la sistematicidade nas accións.

Unha visión dinámica da intervención social, no sentido de considerar procesos de apoio ó crecemento persoal en relación coas novas necesidades que van aparecendo, permiten unha abordaxe que tería en conta:

- a) A etapa de afrontamento na que, tal como se apuntou, afecta a toda a familia, ó longo do seu ciclo vital, cunha serie de situacións difíciles. A primeira necesidade que aparece é a de tipo emocional e o tipo de apoio aconsellable debería vir do contorno

familiar, os amigos ou xente significativa, de modo que se fose pasando do coñecemento á adquisición de habilidades.

b) A etapa do desenvolvemento vital, na que os pais, coas ferramentas e os coñecementos adecuados, vaian favorecendo a aprendizaxe no fillo e a súa inserción dentro dun contexto de normalización no contorno da comunidade. O apoio doutros pais en situación similar, así como o coñecemento dos seus dereitos, íranos preparando para encara-la escolarización do seu fillo nun contexto de educación inclusiva.

c) A participación en asociacións propias nas que a persoa cunha discapacidade e a súa familia se encontre a gusto e apoiada nas súas necesidades²⁸.

Dunha investigación realizada na que participaron 52 familias residentes en Townsville (Australia) co fin de determinar cómo perciben os pais a convivencia cun fillo que presenta unha discapacidade intelectual, efectuada por persoal da Sección de Educación Especial e Servicios Clínicos do Departamento de Pedagogía e Estudos Científicos en Educación da Universidade Norte de Queensland, no caso da nai e o pai dun varón de 21 anos, os principais problemas identificados polo pai foron os seguintes²⁹:

1. A incapacidade do seu fillo para manexa-lo diñeiro.

2. As dificultades para saír só.

3. O efecto negativo do seu fillo sobre a saúde física e emocional da súa muller.

4. Os coñecementos insuficientes dos médicos sobre as necesidades médicas do seu fillo.

5. A dificultade dun acceso adecuado ós servizos médicos.

No caso da nai os principais problemas identificados foron:

1. O efecto sobre ela mesma das demandas do seu fillo.

2. A incapacidade do fillo para manexa-lo diñeiro, atopa-lo camiño, saír só e utiliza-lo teléfono.

3. Os conflitos entre a prestación de "asistencia", en oposición á independencia e a prestación "futura" de servizos.

4. O efecto negativo sobre a saúde física e emocional do seu home.

5. Os numerosos problemas relacionados coa profesión médica, tales como un asesoramento inadecuado, realimentación escasa e a actitude negativa cara a ela mesma e cara ó seu home.

²⁸ Cfr. F. Fantova, *op. cit.*, p. 40.

²⁹ Cfr. F. Pagliano, P. Gannon, W. Patching, J. Parker, D. Ainge e P. Berri, "La convivencia con personas con discapacidad psíquica", en W. I. Fraser (ed.), *Temas clave en investigación del retraso mental*, Madrid, SIIIS, 1970, pp. 191-192.

6. A necesidade dun supervisor para atender as numerosas demandas do seu fillo.

7. Os problemas asociados cos amaneiramentos estraños e coa conducta e inquietude sexual do seu fillo.

8. A axuda inadecuada que, polo xeral, reciben dos "profesionais".

9. O efecto do seu fillo nas relacións da familia cos veciños.

Concluía, a mencionada investigación, que en primeiro lugar "el enfrentamiento a una situación estresante requiere la posesión de destrezas básicas de resolución de problemas para aliviar la naturaleza de éstos". En segundo lugar, "las estrategias de enfrentamiento deben regular la alteración emocional. Por lo tanto, la adaptación, como proceso epigénico, deberá reflejar ambos tipos de mecanismos". Os pais igualmente manifestaron que aínda que ambos se sentían afectados negativamente polo seu fillo cunha discapacidade, esta afectación negativa agudizábase aínda máis no caso do pai. Anque os pais opinaban que as súas mulleres eran máis competentes nas actividades da vida diaria, opinión compartida polas nais, tamén se valoraban a si mesmos de forma positiva nese sentido.

Noutra investigación levada a cabo desde a Facultade de Medicina

"Albert Einstein"³⁰ de Nova York, centrada en familias con fillos con atraso mental leve (RML), tratouse de descubrir se o tipo de familia coa que se criaron influíu na súa vida de adultos. Os resultados indicaron que distintos aspectos da familia afectan a varóns e mulleres de forma diferente. Ó preve-la rotación familiar e os trastornos de conducta, constatouse que a estabilidade familiar era importante para os homes e a clase social para as mulleres. Xurdiron igualmente máis diferencias entre os sexos: no caso dos varóns, a estabilidade familiar e a disfunción cerebral, por igual, prognosticaron a rotación laboral, mentres que o único factor determinante desta taxa no caso das mulleres foi a estabilidade familiar. Así mesmo, a clase social e a conducta na infancia influíron por igual no pronóstico da conducta adulta feminina. Nos varóns, púidose determinar mellor o tempo previo á incorporación ó mercado laboral combinando a disfunción cerebral e a estabilidade familiar, aínda que a simple relación entre esta última e o mercado laboral non fose significativa.

Pola súa parte desde o Instituto de Neuropsiquiatría da UCLA³¹ efectuouse unha investigación sobre cinco grupos distintos de familias: estadounidenses con fillos con aprendizaxe lenta, con atraso mental educable (RME) e con atraso mental severo

30 Cfr. S. A. Richardson, K. J. Guolden, H. Koller e M. Katz, "Influencia de la familia, a largo plazo, en la educación de los adultos jóvenes con retraso mental leve", en W. I. Fraser (ed.), *op. cit.*, pp. 214-215.

31 Cfr. I. T. Mink, "Creación de un sistema de clasificación familiar: Familias con niños con retraso mental", en W. I. Fraser (ed.), *op. cit.*, pp. 225-238.

(RMS) e familias xaponesas con nenos con RME e con RMS. Unha análise colectiva das variables psicosociais do contorno familiar reflectiu a existencia de distintas clases de familias. Ó compara-los perfís de tódolos tipos de familias da mostraxe observouse que había dez esencialmente diferentes. Algúns dos resultados obtidos indicaron o seguinte:

1. Unha porcentaxe inferior de fogares completos no grupo americano respecto ó xaponés.

2. Un número menor de pais estadounidenses continuou os seus estudos ó remata-la escola superior, sendo maior o número de pais xaponeses que o fixeron e alcanzaron unha posición socioeconómica relativamente elevada.

3. Os nenos estadounidenses con atraso mental capaces de ser formados (RMF) adoitan ser brancos e presentan un alto grao de conducta adaptativa. Os nenos con RMF xaponeses presentaban niveis baixos de CI, un elevado grao de conducta adaptativa e baixo de conducta inadaptable.

Deste estudio, tal como se indica nel, cabe destaca-lo feito de que a persoa ausente xeralmente acostuma se-lo pai e a nai dedica todo o seu tempo ó neno cunha discapacidade. Outro aspecto destacable é o alto número de pais xaponeses con alto nivel de estudos e posición socioeconómica elevada. Como outras culturas cunha forte

tradicón cultural no Xapón existe unha división da responsabilidade familiar: as mulleres encárganse do fogar e dos nenos mentres que os maridos achegan a base económica. Neste contexto e debido a que con frecuencia teñen que realizar horas extraordinarias nas empresas, os pais adoitan estar pouco en contacto cos seus fillos.

Os resultados de estudos sobre as características das familias con respecto á colocación do neno fóra do fogar foron contradictorias. J. Blacher e B. Bramley³² trataron de entende-lo efecto que exerce a presenza dun neno cunha discapacidade grave na familia e a dinámica do proceso implicado na decisión da súa colocación fóra do fogar. Os resultados detectaron varias diferenzas de opinión entre pais e nais. Os pais declararon que influía moito a opinión da muller. As entrevistas revelaron que algúns estaban dispostos a saca-lo fillo fóra do fogar, pero pensaban que a preferencia da súa muller por mantelo nel impedira que se tomasse tal decisión. A pesar do déficit cognitivo do neno, a miúdo acompañado doutra discapacidade, unha proporción significativa de nais declararon que non era máis difícil de criar cós fillos sen discapacidade. A tendencia á colocación parece estar relacionada co xeito en que os proxenitores perciben a carga que supón a súa existencia, o potencial futuro do neno, a dispoñibilidade de escolarización ou de axudas e a actitude do cónxuxe. Destácase, en

32 Cfr. J. Blacher e B. Bramley, "Factores que influyen y que previenen la colocación fuera del hogar de niños con minusvalía grave: perspectivas de los padres y de las madres", en W. I. Fraser (ed.), *op. cit.*, pp. 239-254.

todo caso, na investigación, “el papel desempeñado por el vínculo afectivo existente entre progenitores e hijos y en los consiguientes sentimientos de culpabilidad y preocupación una vez producida la colocación, hasta el punto que aunque no llegue a impedir la colocación, el factor afectivo puede retrasarla”.

2.1. APOIO Á FAMILIA

O programa de apoio á familia está concibido como unha forma de achegar unha serie de servizos a aquelas familias nas que un dos seus membros posúe unha discapacidade. Pártese da idea de que o fogar é o mellor ambiente, en principio, no que procura-lo desenvolvemento persoal da persoa cunha discapacidade. Deste xeito, o apoio á familia procuraría fornecer-la axuda necesaria para que este membro non teña que ser colocado nun emprazamento fóra da casa.

A importancia dos programas de apoio á familia está motivada polo feito de poder aliviar parte da tensión que se xera ó redor das demandas propias dun membro cunha discapacidade, axudando ó mesmo tempo a mante-la calidade de vida dos diferentes membros. Ademais, o feito de mante-la persoa cunha discapacidade dentro do fogar é, desde o punto de vista económico, máis rendible cá colocación nunha residencia ou nun centro de acollida. Por outra parte, almacena-las persoas con algunha discapacidade nunha

institución, podendo estar na súa casa, sería tanto como desperdiciar unha ocasión para procura-la integración e a plena normalización.

Sobre os servizos que pode ofrecer un programa de apoio familiar podemos pensar nos seguintes:

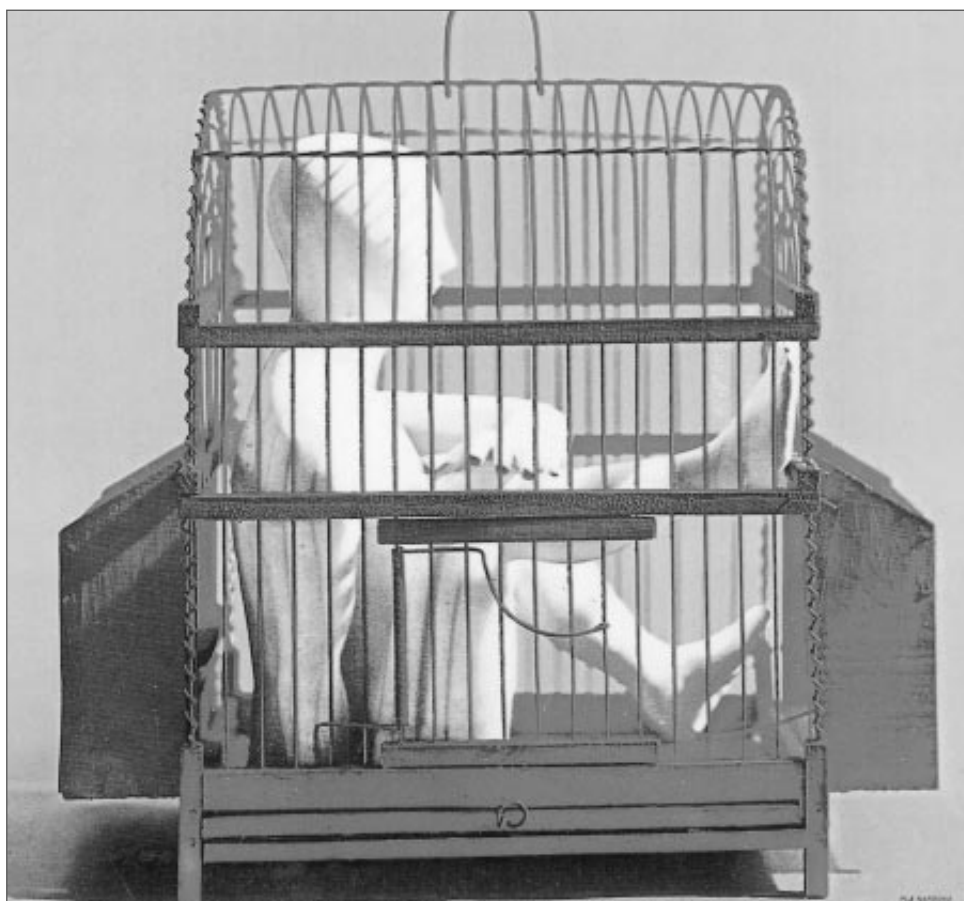
- Diagnóstico e avaliación.
- Adestramento.
- Petición de axudas económicas ás institucións.
- Transporte.
- Modificacións no fogar.
- Modificación de conducta.
- Coidado temporal.
- Modificación do vehículo.

Segundo S. Alper., P. J. Schloss e C. N. Schloss³³ as familias de nenos con discapacidades comparten dúas características:

1. Toda a familia, non só a persoa cunha discapacidade, necesita servizos de apoio segundo a súa situación particular, para evitar unha perda de control e responsabilidade. A familia, e non os expertos, debe decidir qué recursos e servizos fan falta.

2. As necesidades dos nenos con discapacidades e as súas familias evolucionan e cambian co tempo. Os anos de escolarización nas etapas primaria e secundaria representan unha ocasión para aprender habilidades académicas, acceder a distintos ambientes na

33 S. Alper, J. Schloss e C. N. Schloss, *op. cit.*, p. 261.



“A persoa con discapacidade encontra a miúdo dificultades para exercer-lo seu dereito a vivir na sociedade, a compartir espacio, traballo e vivenda [...]”.

comunidade, relacionarse socialmente e, formar amizades.

Algúns nenos con discapacidades teñen necesidades que duran toda a vida (coidados médicos, recursos e aparatos especiais...). Pero existen outras necesidades que varían segundo a idade e o grao de desenvolvemento físi-

co, intelectual e social. Durante a escolarización primaria e secundaria estas necesidades poderían ser as seguintes:

a) Habilidades académicas: A lectura, a escritura e as matemáticas constitúen un reto para os alumnos con discapacidades nos primeiros cursos. Os obxectivos marcados para estes alum-

nos dependerán das características de cada individuo. Hai unha tendencia cara á combinación de destrezas do currículo ordinario con outras procedentes dun currículo adaptado para os nenos que se encontran dentro dun sistema de educación inclusiva.

b) Acceso á comunidade: Durante os anos da escolarización o alumno cunha discapacidade ten a ocasión de se integrar na comunidade. Pode ir camiñando ó colexio cos seus compañeiros, ou colle-lo transporte escolar. Debe aprender como cruza-la rúa con seguridade, ou como comportarse no autobús. Ten ocasión de ir de compras cos seus familiares e de participar en excursións. A comunidade proporciona múltiples posibilidades de aprendizaxe de habilidades académicas, sociais, vocacionais ou de ocio, pero hai que especificar qué destrezas se ensinan e ónde, dado que moitos alumnos con discapacidades non saben xeneralizar as habilidades aprendidas nun contexto para aplicarlas a outro.

c) As amizades e as destrezas sociais: A necesidade de amizades adoita aumentar durante os primeiros anos da escolarización, dado que o neno se volve menos egocéntrico e máis pendente doutros nenos. O neno cunha discapacidade ten que aprender-las destrezas sociais e de tipo comunicativo necesarias no desenvolvemento e mantemento da amizade con outros nenos. Unha forma de esti-

mula-las amizades é o “círculo de amigos”, no cal un grupo de nenos sen discapacidade forma unha rede de apoio alternándose nos coidados e atencións cara ós seus compañeiros con discapacidades. Outra maneira de fomenta-las relacións de amizade sería a de “amigos especiais”, na cal un compañeiro sen discapacidade é asignado para axudar a outro con ela en determinadas actividades (á hora de comer, no recreo, á saída do colexio, durante unha actividade académica, etc.)³⁴.

Os pais enfróntanse a temas novos que cambian rapidamente mentres os seus fillos crecen e maduran. A necesidade dos pais de nenos con discapacidades determínanse en función da natureza da discapacidade e da dinámica do sistema familiar. Estas serían algunhas das cuestións que habería que ter en conta³⁵:

1. A necesidade de comunicación: É imprescindible desenvolver unha boa relación e unhas vías de comunicación eficaces entre os pais e os numerosos expertos que interveñen nos servizos de apoio prestados para que hexa a máxima colaboración e comprensión mutua.

2. A necesidade de apoio nas actividades extraescolares: A posibilidade de participar nos deportes, actividades artísticas, música, asociacións xuvenís, etc. favorece a relación social e a formación de amizades entre o alumno

³⁴ *Ib.*, p. 262.

³⁵ *Cfr.* S. Alper, J. Schloss e C. N. Schloss, *op. cit.*, pp. 263-264.

cunha discapacidade e os seus compañeiros e veciños. Pero a participación nestas actividades pode implicar diversas dificultades para os pais: problemas de horario e transporte; a miúdo son os propios pais os que teñen que se esforzar, aínda máis, para organizar estas actividades actuando de monitores, como apoio ou como líderes.

3. A necesidade de apoio económico: O tempo e esforzo que se empregan para ensinar a un neno cunha discapacidade a hixiene persoal, a alimentación autónoma, o vestirse, etc. constitúe unha carga adicional para os pais e outros membros da familia. Con frecuencia a nai deixa o traballo remunerado para coida-lo neno. Esta situación conduce ó illamento social da nai e a unha economía familiar reducida. Ademais, algúns nenos cunha discapacidade necesitan medios médicos caros.

4. A necesidade dun respiro: O tempo e a enerxía necesarios para o coitado dun neno cunha discapacidade grave de saúde deixa os familiares exhaustos, créase unha situación de *stress* e a solución pode ser un servizo de apoio que proporcione un respiro para a familia, sempre de acordo coas súas preferencias e necesidades.

5. A necesidade de información acerca do futuro: Fai falta planificalo futuro do neno cunha discapacidade e polo tanto hai que conseguir toda a información posible acerca de distintas opcións para a formación vocacional, a vida autónoma con apoio, a seguridade

económica, etc. A falta de información e unha falta de coordinación entre as distintas instancias oficiais poden crear un clima de ansiedade na familia. O conseguilo mellor posible para o seu fillo convértese nunha tarefa preocupante e continua para os pais.

Destacaremos, igualmente, que, por iniciativa do Consello Pontificio para a Familia, do Centro Educación Familiar Especial (CEFAES) e do Programa Leopoldo, diversos expertos entre os que se encontraban médicos, psicólogos, profesores de universidade, membros de asociacións de persoas con discapacidades e, as súas familias, reunidos na Cidade do Vaticano, en decembro de 1999, para afondar sobre o papel da familia, especialmente no caso da integración social da persoa cunha discapacidade mental, chegaron a unhas conclusións, entre as que cabe destacar:

1. Referente á dignidade do neno cunha discapacidade: A persoa cunha discapacidade encontra a miúdo dificultades para exercer-lo seu dereito a vivir na sociedade, a compartir espazo, traballo e vivenda cos que non padecen unha discapacidade mental. Esa falta de disposición a acolle-la persoa cunha discapacidade mental por parte da sociedade habería que apoñerlla, en parte, a unha percepción ofuscada da dignidade intrínseca do ser humano con este problema. Fálase moito dos dereitos do home, indícanse pero, ó mesmo tempo, néganselles estes dereitos ós máis débiles.

2. Referente ós avances científicos e ó desenvolvemento da persoa cunha discapacidade mental: Indícase que aínda que existen motivos de preocupación polo que respecta á capacidade actual da sociedade de cara a integra-la persoa cunha discapacidade, tamén se encontran motivos para a esperanza debido ó desenvolvemento dos coñecementos médicos, neurolóxicos, pedagóxicos e educativos en relación con estes individuos. Por outra parte faise fincapé na importancia da cultura con respecto ó dato biolóxico. Indícase que, o que no nacemento recibimos como predisposición, de ningún modo determina a formación da nosa personalidade, do noso comportamento. As propensións, aínda que inflúen, non impiden o desenvolvemento das virtudes. En definitiva esta abordaxe das ciencias humanas habería que interpretala como claramente positivo, pois garantiría a posibilidade dun desenvolvemento persoal e moral da persoa cunha discapacidade mental.

3. Referente á afectividade e a sexualidade da persoa cunha discapacidade mental: Recoñécese no neno cunha discapacidade unha predisposición á vida relacional, unha predisposición que é preciso impulsar na medida en que o permitan a gravidade do seu problema, o grao de desenvolvemento da súa personalidade e os límites da súa liberdade. Deste modo, a educación para a vida afectiva e sexual debe comezar moi axiña nas persoas cunha discapacidade mental, porque pasa a través do coñecemento do seu

propio corpo. Así, a educación sexual comeza cunha educación para a vida de relación cos demais, para o respecto das demais persoas, da súa intimidade e do seu corpo. Conclúen indicando que é importante que os pais saiban escoita-lo seu fillo cunha discapacidade para darlle a oportunidade de se expresar con respecto ó seu desexo dunha relación de amizade ou de amor, aínda que tamén é evidente que se lle debe informar dos verdadeiros límites que pon a súa discapacidade.

4. Referente á educación da persoa cunha discapacidade mental: Entenden que sempre existe a posibilidade e a necesidade de educa-los fillos cunha discapacidade mental, incluso nos casos máis graves. O desenvolvemento do ámbito psicomotor e o da comunicación non verbal pode axudar nos casos máis graves a conseguila ansiada autonomía. A través do intercambio de miradas, da atención solícita e as caricias, como expresión de afecto, desde os primeiros meses de vida, estaríanse poñendo os piares para unha futura integración na sociedade. O neno, na súa familia, debe sentirse amado, buscado, valorado por si mesmo, na súa realidade irrepetible. Por iso a comunicación entre os cónxuxes é fundamental para os seus fillos dado que estes aprenden e viven na súa dimensión persoal participando da comunicación entre os seus pais.

2.2. OS GRUPOS DE AXUDA MUTUA (GAM)

Refírese ó apoio que de maneira voluntaria e xenerosa efectúan entre si

grupos de amigos, veciños ou persoas que sofren un mesmo problema. O seu obxectivo é darlles apoio material ou emocional ás propias persoas afectadas, ós seus familiares ou cuidadores. Neste caso o apoio pode ser de tipo emocional ou de realización dun servizo. Pódese considerar individual cando do que se trata é de estar cerca da outra persoa alentándoa, prestándolle apoio e facéndoa partícipe das súas propias preocupacións. Este achegamento axudaría a sentirse máis aliviada e repercutiría beneficiosamente na saúde familiar.

As características dos GAM son as seguintes:

- Autónomos: Son independentes dos profesionais. Estes só aparecen cando o grupo o solicita (talleres de adquisición de habilidades, dinamización do grupo, etc.).
- Constituídos por grupos pequenos de persoas (desde 3 a 12 membros) que teñen o mesmo problema e se agrupan voluntariamente.
- O obxectivo é a axuda mutua para o que eles mesmos deciden os obxectivos que se han de perseguir.
- Tódolos membros participan en tódalas actividades acordadas desenvolvendo as habilidades de cada un e alternándose os papeis.
- Participación democrática: Dentro do grupo facilitarase a participación, comunicación e o contacto persoal³⁶.

Comprobouse que os GAM son interesantes para:

- Facilitar e intercambiar información: Intercámbiase información sobre experiencias propias e o coñecemento que se posúe sobre o problema, coa percepción que teñen os demais sobre a mesma cuestión. Este intercambio pretende aliviar e axudar a desdramatiza-la situación persoal.
- A prestación de servizos: Ademais da axuda persoal que se poida prestar, outra tarefa que asumen pode ser a de organizar colonias ou cursos específicos.
- O apoio emocional entre os seus membros: Refírese á “escoita activa” con outra persoa que sofre o mesmo problema, que incluso pode ser maior, co fin de facerlles ver que non están soas e que contan co seu apoio.
- A organización de actividades sociais: En ocasións preténdese facilitarlle a saída do anonimato e do illamento programando actividades conxuntas de ocio e tempo libre.
- A defensa dos intereses comúns: Dado que en ocasións non teñen cubertas as súas necesidades (falta de recursos, eliminación de barreiras arquitectónicas...) poden emprender

36 Cfr. C. Colomer, J. Paredes e J. Hernández, “Los grupos de ayuda mutua y la salud”, en M. Albert (ed.), *El Síndrome de Prader-Willi: Guía para familias y profesionales*, Madrid, INSERSO, 1999, p. 238.

accións para se dar a coñecer ás autoridades e pedi-lo seu apoio³⁷.

Para chegar a coñecer a outras persoas que se atopen na mesma situación pódese proceder do modo seguinte:

1. Conseguir apoio e información do persoal sanitario dos centros de hospitalarios, de atención temperá ou de rehabilitación que poidan ter coñecemento doutras persoas que se encontran na mesma situación. Débense deixa-los datos persoais por se no futuro se dese algún caso similar e desexasen contactar con un.

2. Informarse nas asociacións existentes relativas ás persoas con discapacidades.

3. Comunicarse con outras persoas ou familias das que se teñan noticias de que están sufrindo o mesmo problema.

4. Utiliza-los medios de comunicación (posiblemente o máis alcanzable e rápido sexa a radio) para se dar a coñecer ós demais.

5. Preguntar nos servizos sociais dependentes da administración ou do ámbito relixioso.

Os beneficios para a familia cando se segue esta práctica poderíamos concretalos nos seguintes puntos³⁸:

— Mellora a autoestima e a competencia persoal.

— Favorece actitudes positivas cara ó cambio.

— Mellora a calidade de vida tanto das persoas cunha discapacidade como das persoas sen este problema.

— Facilita a comunicación e a participación comunitaria dos seus membros.

— Permite afrontar dunha forma máis positiva os retos diarios para procura-la normalización na vida da persoa cunha discapacidade.

Destacaremos que a desinformación crea reticencias que é preciso superar no sentido de que entre os familiares e amigos non continúe a sobreprotección nin o sentimento de abandono, ni entre as persoas con discapacidades a idea de estar vivindo nun gueto. Para iso é preciso establecer canles que faciliten a comunicación entre os membros dos grupos de axuda mutua e os diferentes profesionais.

3. CONCLUSIÓNS

Unha das principais dificultades con que se encontran os pais á hora de decidirse pola escolarización do seu fillo nun centro ordinario, ou nun centro específico, é a propia disparidade de criterios que teñen, en ocasións, os diferentes expertos. E é que se os expertos presentan opinións diferentes, as familias terano aínda máis complicado

³⁷ *ib.*, p. 262.

³⁸ *ib.*, p. 244.

370 José Ramón Alberte Castiñeiras

para tomar unha decisión da cal vai depender que nun futuro os seus fillos se poidan valer por si mesmos e ser autónomos.

Se é comprensible que para moitos pais de nenos con déficits de tipo cognitivo a educación se reduza, basicamente, a que os seus fillos sexan capaces de aprender a ler e a escribir, non o debe ser menos que sexan capaces de colle-lo autobús, de ir á compra ou de realizar unha actividade propia do ocio e tempo libre, así como saber relacionarse cos demais.

Se a elección do centro vai depender de moitos factores, tendo en conta que cada caso é diferente, entendemos que o posicionamento adecuado debe se-lo de procura-la integración en centros ordinarios. Para iso é preciso que estes utilicen a metodoloxía adecuada e contén, en ocasións, cos recursos adecuados. Tal é o caso da escolarización das persoas xordas ou con hipoacusia grave para os que é imprescindible contar con apoios logopédicos sen descartalo uso da linguaxe signada.

No caso dos nenos cegos, a ONCE logrou integralos, con notable éxito, nos centros ordinarios. Para iso firmou, daquela, un concerto co Ministerio de Educación co fin de que profesores itinerantes pasasen periodicamente polos colexios que os acollen. Deste modo, ademais de ter un profesor de apoio no propio centro, os alumnos con cegueira

ou deficiencia visual reciben periodicamente a visita dun docente especializado na súa discapacidade. O resultado desta política foi que o número de alumnos que asisten ós centros específicos da ONCE se viu reducido de forma ostensible. Aínda así, hai casos de nenos que, debido ás plurideficiencias que padecen ou a dificultades de integración, seguen escolarizados nos centros específicos dependentes da ONCE.

O apoio da ONCE, cos seus profesores itinerantes, e incluso o contacto cos respectivos Vicerrektorados de Estudiantes propiciou que moitos adolescentes cegos e deficientes visuais pasasen pola universidade con éxito. Pero non todos seguiron o camiño da universidade e preferiron integrarse nos centros especiais de emprego da organización de cegos.

Cando os pais se propoñen a escolarización do seu fillo nun centro ordinario isto adoita implicar momentos de tensión, de non saber moi ben se será a medida correcta, se vai ser aceptado de boa gana polos profesores e demais compañeiros de clase, xunto a unha morea doutras preocupacións. Por iso, para que a escolarización se efectúe correctamente e non acabe con tódalas ilusións postas, é preciso unha certa planificación. Unha posible forma de proceder³⁹ podería se-la de que a nai, o pai ou ambos contactasen co director do centro así como co persoal do

39 Cfr. D. Steiger, "Con los ojos del amor", en F. Ramos (ed.), *El Síndrome de X frágil*, Madrid, INSERSO, pp. 281-283.

Departamento de Orientación e programasen unha sesión na que se lles podería explicar ós demais compañeiros de aula as peculiaridades da discapacidade do seu novo compañeiro. Esta exposición de sensibilización podería ir acompañada da proxección dun vídeo na que se vexa o rapaz en diferentes situacións. Nesta fase non estaría o neno presente aínda que sería sabedor de que ían falar del no colexio e poderíase animar mencionándolle os novos amigos que vai ter. En datas posteriores poderíase amplia-la información ó resto dos alumnos dos diferentes cursos.

Á metade do curso os pais poderían volver co fin de responder a todas as preguntas que os alumnos quixesen formular acerca do seu fillo, as súas capacidades, aptitudes, comportamentos ou hábitos. Ó final do curso poderíase organizar unha pequena festa na que os alumnos se fotografasen co seu compañeiro cunha discapacidade e se lles facilitase a tódolos que o quixesen unha foto xunto a el.

Temos que ter en conta que ó estar, polo menos durante a etapa infantil, na clase cun só profesor tal situación lle facilitaría este primeiro contacto co centro escolar. Ademais da socialización tería oportunidade de establecer relacións individuais.

A presentación dos pais á clase debe efectualas, como apuntamos, o director do centro ou o persoal do departamento de orientación. As explicacións que dean os pais deben se-lo

máis sinxelas posibles, destacando o carácter non contaxioso da discapacidade. Despois desta explicación na que se resalte o feito de que todos somos diferentes pero todos somos humanos pódese pasar a unha rolda de preguntas que se poden aproveitar para propoñer á súa vez novas preguntas que poidan ser contestadas afirmativamente pola maioría dos nenos da clase. Estas poderían se-las posibles preguntas:

- ¿Cantos de vós tedes... anos? (É a idade do meu fillo).
- ¿Gústavos nadar? (Ó meu fillo tamén).
- ¿Algún ten un irmán ou irmá? (O meu fillo ten outro irmán que se chama...).
- ¿Ás veces discutides co voso irmán ou irmá? (Iso faino todo o mundo).
- ¿Gústavos ter amigos? (Ó meu fillo encántanlle).
- ¿Gústavos ver películas? (Ó meu fillo gústanlle moitísimo). Pois vouvos poñer unha na que vexáde-lo noso fillo.

O vídeo pode recoller diversas actividades do neno (na auga, nun aniversario apagando candeas, coa súa familia, na rúa...), co fin de que se sintan identificados con el e, deste xeito, será máis fácil que estean dispostos a apoialo.

Despois deste visionado pódese pasar a falar das dificultades específicas do neno, indicando as cousas que nese

momento sabe facer e cáles implican dificultade para el. Logo pódense mostrar láminas ou textos explicativos sobre o tipo de discapacidade do fillo co fin de que eles mesmos validen a información que se lles deu con antelación.

Pódese finaliza-la sesión informativa indicando o desexo do seu fillo (débase usa-lo seu nome desde o primeiro momento) de ter amigos aínda que non sabe ben cómo. Indicarlles que se poden dirixir a el cando o desexen, aínda que ás veces noten que é reservado. Pódese facer unha pequena pausa neste momento para preguntarlles ós nenos:

- Se viséde-lo noso fillo confundido ou perdido, ¿que poderíades facer por el?
- Se vos decatasedes de que alguén se porta mal con el, ¿que poderíades dicir para axudarlle?
- Se observasedes que se encontra só, ¿que poderíades facer para que se sentise aceptado?
- Se a el lle custase entender unha explicación ou executar unha actividade, ¿que poderíades facer por el?

Pódese finaliza-la intervención indicando: “posiblemente moitas das cousas que vós facedes rapidamente a el lle custe máis traballo ou necesite máis tempo para facelas. En todo caso desexo indicarvos que o noso fillo non elixiu ser da forma que é, vós si poderdes elixir, axudarlle... ou facerlle dano”.

40 M. I. Zulueta, *op. cit.*, p. 79.

María Isabel Zulueta⁴⁰ entende que as parellas que resolven favorablemente a crise de ter un fillo con problemas e o incorpora con éxito na familia e na sociedade, avanzaron un longo treito no camiño da súa maduración, afirmando:

a) Os pais adquiren unha imaxe positiva de si mesmos, séntense orgullosos da tarefa emprendida e do traballo realizado polo seu fillo.

b) Aceptan con naturalidade e agradecemento os sentimentos de compaixón ou privilexios que poida te-lo resto da xente cara ó neno pero, á vez, hai que tratalo como a un máis.

c) Dentro da súa escala de valores, perden importancia as preocupacións normais da vida e adquiren unha maior madurez para resolver outras situacións de crise.

d) Teñen o seu propio criterio acerca do neno e da súa educación, ven os seus logros e dificultades dunha maneira obxectiva e realista.

e) Non dependen dos profesionais, pero poden aceptar de bo grado a opinión destes e considerala.

f) Seguen tendo unha vida persoal e familiar satisfactoria e gozan dela.

g) Aceptan a deficiencia mental.

Nos anos setenta, os períodos de respiro considerábanse como algo unicamente para momentos de crise e para evita-lo traslado da persoa fóra do

fogar. Así, o acceso a este tipo de servizo restrinxíase ás familias das persoas con discapacidade máis graves. Nos anos noventa, sen embargo, o apoio familiar en forma de respiro convértese nun compoñente básico e moi importante dos programas de axuda comunitaria. De feito o respiro estase definindo dentro do contexto máis amplo de apoio social, centrando a súa atención non só nas necesidades da persoa cunha discapacidade, senón tamén nas dos cuidadores familiares⁴¹.

Por outra parte, o feito de que os pais recoñezan que é durante as últimas etapas da nenez cando parece que atoparon un modelo de intervención adecuada ás necesidades do neno parece indicar que os pais seguen un proceso de adaptación ás necesidades cambiantes do seu fillo e non ó revés. O modelo máis adecuado parece se-lo que se centra no neno e que sofre modificacións de acordo co desenvolvemento e as características de cada caso ó longo do tempo⁴².

Segundo R. N. Roberts, A. Akers e D. Behl⁴³ a función principal das visitas a domicilio dos expertos en servizos sociais debe se-la de axuda-las familias a coordinar e integrar tódolos servizos provenientes de diferentes entidades e fontes. Neste sentido un dos obxectivos principais das visitas a domicilio debe

se-lo de evita-la omisión e a duplicación dos servizos de apoio. Desta maneira as visitas representarían unha estratexia viable moi centrada na familia. Segundo estes autores os servizos de apoio que faría falta coordinar para atender-las necesidades da familia poderían se-los seguintes:

1. Servizos directos á familia:

- Coordinación de servizos.
- Transporte.
- Axuda económica.
- Respiro.
- Servizos domésticos.
- Consellos sobre formación profesional.

2. Formación de pais:

- Fomento de habilidades de coidado.
- De estimulación do desenvolvemento infantil.

3. Servizos directos ós nenos:

- Diagnóstico e sistemas de detección e prevención.
- Logopedia.
- Terapia física/terapia ocupacional.

4. Servizos médicos:

- Coidados xerais da saúde.

41 Cfr. R. Freedman e outros, "Patterns of Respite Use by Aging Mothers of Adults with mental Retardation", *Mental Retardation*, 1999, vol. 37, núm. 2, 93-103, abril, p. 93.

42 Cfr. B. K. Keogh e outros, "Models of Child-Family Interactions for Children with Developmental Delays: Child-Driven o Transactional?", *American Journal on Mental Retardation*, 2000, vol. 105, núm. 32-46, p. 44.

43 Cfr. R. N. Roberts, A. Akers e D. Behl, "Family-Level Service Coordination Within Home Visiting Programs", *TECSE*, 1996, 16 (3), pp. 279-301.

- Asistencia e cuidados prenatais.
 - Servicios de nutrición.
 - Pediatría e puericultura.
 - Vacinas.
5. Apoios psicolóxicos e emocionais:
- Terapia familiar informal.
 - Control do *stress*.
 - Grupos de apoio á familia.
 - Servicios de saúde mental.
 - Consellos e terapia no contexto da drogadicción.

Concluiremos sinalando que, se a educación é importante para calquera persoa sen discapacidade, no caso das persoas cunha discapacidade tal feito cobra unha especial relevancia. Pódese afirmar que o desenvolvemento persoal está vinculado ás oportunidades que a sociedade lles brinda para que

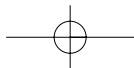
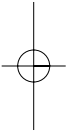
poidan facer valer tódalas súas calidades. Por outra parte, dado o número cada vez máis crecente de persoas adultas cunha discapacidade faise necesario fomentar a creación de centros de acollida que lles permita gozar dunhas condicións de vida dignas. Por todas estas razóns é imprescindible desenvolver redes de información e acollida para os pais de persoas con discapacidades de tal maneira que estas lle poidan ofrecer ó seu fillo as mellores condicións de desenvolvemento. Ó mesmo tempo parece conveniente influír nos medios de comunicación de maneira que faciliten a integración na sociedade das persoas que teñen algunha discapacidade.

Para finalizar, queremos expresalo noso acordo coas seguintes palabras: "la calidad de una sociedad y de una civilización se mide por el respeto que manifiesta hacia los más débiles de sus miembros"⁴⁴.

44 *L'Osservatore Romano*, edición semanal en lingua castelá, 22 de marzo de 1981, p. 9.



Normas para os autores



NORMAS PARA OS AUTORES

Comité de Redacción

Os profesores interesados en remitir estudos, prácticas, recensións de libros ou noticias para a súa publicación na *Revista Galega do Ensino* (RGE) deberán aterse ás seguintes indicacións, tendo en conta que non se aceptarán os traballos que non as respecten:

1ª) As colaboracións serán inéditas. Consistirán en investigacións teóricas ou prácticas relacionadas co ensino. Deben presentar especial interese para calquera dos niveis do ensino que se integran no contido multidisciplinar da RGE. Preferiranse os traballos dun só firmante e non se aceptarán os asinados por máis de dous. O nome e os apelidos do autor, seguidos do do centro docente ou institución onde traballe, figurarán debaixo do título. As recensións darán noticia de libros de actualidade (enténdese do mesmo ano en que se envían á Revista) e nelas o nome, apelidos e centro do autor poranse ó final. Cando se trate dunha primeira colaboración, indicaranse, en folio á parte nome, centro, enderezo e teléfono. Axuntarase un breve currículo (15 a 20 liñas).

2ª) Os autores presentarán os traballos en disquete, acompañados de copia impresa en letra Courier tamaño 12, paso non compensado. Cada páxina debe ter 2.275 matrices (caracteres + espazos en branco), o que equivale a folios Din A4 de 35 liñas con 65 matrices por liña.

Aplicacións soportadas.

Ficheiros de texto

Sempre que sexa posible, o ficheiro deberá estar almacenado en formato *Word 97 para Windows*.

Word 97 para Windows soporta ficheiros de:

Word Perfect ata a versión 5.x para *MS.DOS* e *Windows*,

Microsoft Publisher 2.0

E ficheiros *MS-DOS* e *ASCII*

Word Perfect 5.1 para *MS-DOS*.

QuarkXPress 3.3 para *Power Macintosh*

Postscript con formato *MAC* ou *PC*.

Follas de cálculo

O xestor de follas de cálculo utilizado é *Excel 97* para *Windows*.

Soporta conversión desde formato.

Lotus 1-2-3,
QuattroPro/DOS,
Microsoft Works,
dBASE,
versións anteriores de *Excel*.

Bases de datos

O xestor de base de datos é *Acces 97 2.5 para Windows*. Os ficheiros con formato dBASE son recoñecidos pola aplicación.

3ª) Os orixinais deberán estar correctamente redactados e puntuados, e escritos, se for posible, en lingua galega. A RGE, que seguirá as normas oficiais do idioma galego, incluso nas opcións preferidas por elas, resérvase a capacidade de facer correccións de estilo, maiormente naqueles puntos que poidan resultar escuros ou ambiguos. Non se usará letra negra (grosa). A cursiva ou as comiñas deberán responder ás convencións internacionais. Toda sigla ha de ser desenvolvida entre parénteses a primeira vez que se cite nun traballo. Exemplo: RAG (Real Academia Galega).

4ª) Así mesmo, a RGE prégalles ós autores o envío de ilustracións de boa calidade, en cor ou en branco e negro (fotografías, fotocopias, mapas, debuxos, gráficos). Para a publicación das recensións é imprescindible a fotocopia da cuberta do libro.

5ª) Os traballos terán a extensión seguinte (cítanse a mínima e a máxima en folios Din A4, entendendo incluídos cadros e esquemas): “Colaboracións Especiais”, 15-25; “Estudios”, 10-25; “Prácticas”, 6-15; “Recensións”, 3-5; “Noticias”, 1-4.

6ª) No caso de estaren divididos en apartados e subapartados, os orixinais han ir acompañados do correspondente índice, organizado con cifras ou letras. Este índice non se publicará.

7ª) O Comité de Redacción decidirá a conveniencia da publicación dos traballos, que serán avaliados por especialistas nas materias de que se trate.

8ª) Os colaboradores da RGE recibirán unha ficha, que cubrirán cos seus datos e o seu perfil académico e profesional.

9ª) A cada autor dun traballo publicado na RGE enviaránselle tres exemplares dela e vinte e cinco separatas.

10ª) Os estudos con notas presentarán estas preferentemente a pé de páxina.

11ª) As referencias bibliográficas que aparezan no corpo do traballo disporanse abreviadamente segundo un dos modos seguintes, máis adiante detallados:

(A. Parrilla, *La integración...*, p. 18)
— sistema europeo:

(Parrilla, 1992a, 18) — sistema americano:

Debe terse en conta que o sistema europeo prefere a substitución das referencias bibliográficas incrustadas no corpo do traballo por chamadas e notas a pé de páxina, nas que non hai orde alfabética e os nomes dos autores figuran antes dos apelidos; nelas adoitan usarse as referencias bibliográficas cos datos editoriais completos.

O sistema americano permite suprimir as notas a pé de páxina cando son exclusivamente bibliográficas, polo que resulta indispensable unha bibliografía final na que se detallen tódolos datos.

12^a) A bibliografía consultada como base das colaboracións colocárase ó final delas, ordenada alfabeticamente polos apelidos dos autores, seguidos dos seus nomes, completos ou abreviados coa letra inicial; despois poñeráse coma ou dous puntos. Debe entenderse que, feita calquera destas eleccións, non se mesturará coa outra.

Utilizarase sangría francesa, é dicir, sangraranse tódalas liñas, agás a primeira de cada entrada.

Os títulos de libros, revistas e xornais irán en letra cursiva; os de capítulos de libros, de artigos aparecidos en revistas e xornais, ou de traballos en libros colectivos poñeráanse entre comiñas, indicando a continuación o xornal, revista ou libro en que se integran.

Escribiranse logo tódolos datos editoriais, sempre pola mesma orde: lugar de edición, editorial, ano (se non se citou antes, segundo o sistema americano) e, se se desexa, colección. No caso das revistas abonda con poñer o número e o ano; no de xornais, a data completa.

Indicarase o número da edición do libro, abreviadamente ou voado, só cando non sexa a primeira.

Sinalaranse as páxinas que comprenden o capítulo ou o artigo ós que se fai referencia.

Cando se citen dous ou máis traballos dun autor, ordenaranse cronoloxicamente, pero o apelido e o nome só aparecerán na primeira entrada: nas seguintes substituiranse por un trazo longo ó que seguirá, sen puntuación intermedia, o título que corresponda.

Elixido un sistema (o europeo ou o americano), non se mesturará co outro.

Prégase un uso atento e rigoroso da puntuación, tal como se observa nos exemplos que seguen. Os apartados, que aparecen aquí por razóns de claridade, non se reproducirán na lista de referencias bibliográficas, que debe compoñerse con atención exclusiva á orde alfabética.

Reitérase, así mesmo, que esta orde non se respecta nas notas a pé de páxina, nas que os nomes propios van antepostos ós apelidos. En todo caso, os números xa publicados da RGE poden servir de guía para estas ou outras dúbidas.

SISTEMA EUROPEO

A) LIBROS dun só autor:

Goldstein, A., *Prescription for child mental health and education*, New York, Pergamon, 1978.

Parrilla, A., *La integración escolar y los profesores*, Madrid, Cincel, 2^a ed., 1992 (ou 1992²).

Tarrío Varela, A., *Literatura galega. Aportacións a unha Historia crítica*, Vigo, Xerais, 1995.

B) LIBROS de varios autores:

Cando os autores son dous ou tres, só se inverte o nome do primeiro. Se son máis de tres adóitase citar só o primeiro, seguido de "e outros". Se foran moitos e ningún deles figurase como coordinador, editor, director, recompilador, etc., utilizaranse as siglas AA.VV. ou VV. AA. (Varios Autores).

Ares Vázquez, M. Carme, e outros, *Diccionario Xerais da Lingua*, Vigo, Xerais, 1986.

López Casanova, A., e E. Alonso, *El análisis estilístico. Poesía /Novela*. Valencia, Bello, 1975.

Santamaría, Andrés, Augusto Cuartas e Joaquín Mangada, *Diccionario de incorreciones, particularidades y curiosidades del lenguaje*, Madrid, Paraninfo, 1995.

VV. AA., *Comprensión lingüística en estudiantes de Primaria y ESO*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1996.

C) ARTIGOS aparecidos en revistas e xornais:

Laín Entralgo, P., "¿Generación del 98?", *El País*, 26-XI-1996, pp. 13-14.

Siguán, M., "O ensino bilingüe. Unha perspectiva de conxunto", *Revista Galega do Ensino*, 1, 1993, pp. 13-30.

Theilgaard, A., "Aggression and the XYY personality", *International Journal Law & Psychiatric*, 6, 1983, pp. 413-421.

D) CAPÍTULOS de libros dun só autor:

Moreno Báez, E., "Manierismo y Barroco", en *Reflexiones sobre el 'Quijote'*, Madrid, Prensa Española, 1971², pp. 107-125.

E) TRABALLOS en publicacións colectivas (libros de varios autores, dictionarios, enciclopedias, actas, misceláneas...):

Fernández Mosquera, S., "Quevedo y los emblemas: una comunicación difícil", en S. López Poza (ed.), *Literatura emblemática hispánica. Actas del I Simposio Internacional*, A Coruña, Universidade, 1996, pp. 447-459.

Oliveira, A. Resende de, "Pai Gómez Charinho", en G. Tavanni e G. Lanciani (eds.), *Diccionario de Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 1993, pp. 502-503.

Requejo Osorio, A., "Desarrollo Comunitario y Educación", en J. M. Quintana (coord.), *Iniciativas sociales en educación informal*, Madrid, Rialp, 1991, pp. 349-360.

SISTEMA AMERICANO

O sistema americano permite unha maior brevidade debido ás referencias bibliográficas intercaladas no corpo do traballo e ó aforro de notas a pé de páxina. Na bibliografía todo se pon igual ca no europeo, con excepción da data, que figura entre parénteses despois do nome do autor. Cando se mencionen varios

libros dun autor publicados no mesmo ano, usaranse letras minúsculas comezando polo *a*. Daremos só algúns exemplos elixidos entre os dos apartados anteriores:

A)

Parrilla, A. (1992a): *La integración escolar y los profesores*, Madrid, Cincel, 2ª ed.

Tarrío Varela, A. (1995): *Literatura galega. Aportacións a unha Historia crítica*, Vigo, Xerais.

B)

López Casanova, A., e E. Alonso (1975): *El análisis estilístico. Poesía/Novela*, Valencia, Bello.

C)

Siguán, M. (1993): "O ensino bilingüe. Unha perspectiva de conxunto", *Revista Galega do Ensino*, 1, 13-30.

D)

Moreno Báez, E (1971²): "Manierismo y Barroco", en *Reflexiones sobre el 'Quijote'*, Madrid, Prensa Española, 107-125.

E)

Oliveira, A. Resende de (1993): "Pai Gómez Charinho", en G. Tavanni e G. Lanciani (eds.), *Diccionario de Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 502-503.

13ª) Nas RECENSIÓNS deben figurar sempre os mesmos datos e pola mesma orde:

Título: *Letra cursiva minúscula.*

Autor: Nome e apelidos.

Traductor: Cando sexa pertinente.

Editorial: Nome dela, lugar e ano de edición.

Colección: Se a hai e desexa mencionarse.

Núm. pp.: Número de páxinas.

Tamaño: Número de cm de alto por número de cm de largo.

14ª) A bibliografía correspondente a cada traballo non poderá supera-las tres páxinas.

15ª) Enténdense como NOTICIAS as que informen sobre investigación, educación e ensino. Poderán anunciarse congresos, cursos, certames, bolsas, actos culturais, etc., sempre que sexa coa anticipación conveniente e non resulten desfasadas no momento da aparición da RGE.

Así mesmo, mediante breves resumos, pódense dar NOTICIAS de acontecementos recentes: congresos, cursos, exposicións, estreas teatrais, concertos e actos culturais diversos.

16ª) O Comité de Redacción resérvase a facultade de introduci-las modificacións que estime oportunas na aplicación das normas publicadas. Os orixinais non serán devoltos.



