
UNA PERSPECTIVA ESPAÑOLA SOBRE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE¹

JUAN E. JIMÉNEZ GONZÁLEZ

ISABEL HERNÁNDEZ-VALLE

*Departamento de
Psicología Evolutiva
y de la Educación
Universidad de la Laguna*

e-mail: ejimenez@ull.es

RESUMEN

En el presente artículo se presenta una visión del pasado y el presente de las Dificultades de Aprendizaje (DA) en España en el campo de la Educación Especial (EE). El término DA en nuestro país implica una concepción diferente de la que es aceptada y compartida internacionalmente. Se hace un recorrido histórico de la legislación española para presentar la definición de DA que se formula en el marco de la reciente reforma educativa en España. Se describen los servicios de apoyo, así como los modelos de evaluación e intervención educativa en las DA. Y, finalmente, se revisan algunas implicaciones del actual modelo relativas a la formación del profesorado en la atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE).

PALABRAS CLAVE

dificultades de aprendizaje, España

ABSTRACT

This article offers an overview of special education in Spain, specifically in the area of learning disabilities (LD). The term LD in Spain implies a different conception of the definition that enjoys considerable international agreement and consensus. We give a historical perspective of Spanish legislation and place the proposed definition of LD in the context of recent school reform in Spain. The support services model and the assessment practices and instructional approaches in the LD field are described. Finally, some educational implications of the new school reform regarding teacher-training programs to assist special educational needs are presented.

KEY WORDS

learning disabilities, Spain

¹ De A Spanish Perspective on Learning Disabilities, por J.E. Jiménez González e I. Hernández Valle, 1999, Journal of Learning Disabilities, 32, 267-275. Copyright (1999) por PRO-ED, Inc. Impreso con permiso.

UNA PERSPECTIVA ESPAÑOLA SOBRE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

En España, no existe una categoría de diagnóstico en el campo de la Educación Especial (EE) que corresponda al constructo «Dificultades de Aprendizaje» (DA) tal y como es contemplada por el *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD) (1994). Según el NJCLD «Dificultades de Aprendizaje es un término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan en dificultades en la adquisición y uso de habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estas alteraciones son intrínsecas al individuo debidas a disfunción del Sistema Nervioso Central y pueden tener lugar a lo largo de todo el ciclo vital. Problemas en conductas de auto-regulación, percepción social e interacción social pueden coexistir con las DA, pero no constituyen en sí mismas una DA. Aunque las DA pueden coexistir con otro tipo de handicaps (v.g., impedimentos sensoriales, retraso mental, trastornos emocionales) o con influencias extrínsecas (tales como diferencias culturales, instrucción inapropiada o insuficiente), no son resultado de aquellas condiciones o influencias» (p.65).

Al mismo tiempo, la categoría de diagnóstico DA continúa siendo una de las condiciones más debatida que afecta a niños en los EEUU (Moats y Lyon, 1993). Soto y Hetzroni (1993) han sugerido que: «el objetivo principal de la educación especial en España y EEUU es el mismo, esto es, cubrir las necesidades de aquellos alumnos/as con necesidades educativas especiales. Sin embargo, diferencias históricas, culturales, educativas, y políticas entre España y EEUU ha provocado que los esfuerzos en materia de educación especial hayan sido diferentes entre ambos países» (p. 189).

En EEUU, para muchos profesionales, el concepto DA ha llegado a ser sinónimo de la existencia de una discrepancia entre rendimiento académico e inteligencia (Mather y Healey, 1990). Varias DA (v.g., dificultades en lectura y aritmética) son definidas de un modo similar en el DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994). Sin embargo, en el campo de estudio de las DA empezamos a contar con cierta evidencia empírica que nos conduce a desconfiar cada vez más en el uso del CI (Stanovich, 1993). La validez del criterio de discrepancia para la identificación de las DA ha sido seriamente cuestionada (para una revisión ver Siegel, 1992; Stanovich y Siegel, 1994; Toth y Siegel, 1994). Alguna investigación reciente llevada a cabo en España ha ofrecido también evidencia de que el CI no explicaba las diferencias de acceso al léxico entre buenos y malos lectores (Jiménez y Rodrigo, 1994).

A pesar de que muchos de los manuales publicados en España sobre las DA recogen esta definición y describen los métodos utilizables para determinar la discrepancia entre potencialidad y rendimiento (Alfaro, 1986; Miranda, 1986;

Monedero, 1984; Romero, 1993), la legislación española nunca ha contemplado las DA como una categoría de diagnóstico, ni tampoco ha habido directrices sobre cómo operacionalizar una DA. En consecuencia, no ha existido en España una tradición en el uso del criterio de discrepancia CI-rendimiento, ya que los profesionales nunca lo han utilizado para la identificación de las DA.

Las DA en España se entienden en un sentido más amplio ya que se habla de un continuo en uno de cuyos extremos estarían las Necesidades Educativas Especiales (NEE) permanentes y más graves (v.g., sensoriales, físicos, motores e intelectuales), y en el otro las más leves o nee transitorias (García, 1995; Suárez, 1995). Si tomamos como referencia la propuesta formulada por Adelman y Taylor (1986) basada en usar la etiología para clasificar a lo largo de un continuo los problemas de aprendizaje, encontramos que las DA ocuparían un lugar específico y diferenciado respecto a otros tipos. Sin embargo, en nuestro país las DA incluirían todos los tipos descritos por estos autores. En consecuencia, el término NEE es empleado como sinónimo de DA en el contexto español. Por eso, el empleo que hacemos del término DA en este artículo ha de ser interpretado en esta dirección. En un intento por delimitar la situación de las DA en nuestro país, empezaremos describiendo cómo ha ido evolucionando hasta la actualidad en el contexto de la Educación Especial (EE).

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Algunos autores han revisado los antecedentes históricos de la EE en España (Bautista, 1993; Cabada, 1991; Illán y Arnáiz, 1996). De acuerdo con estos autores, la historia de la EE en España comienza cuando en 1550 Fray Pedro Ponce de León inicia la educación de los niños sordos. Con este evento España puede considerarse la patria que vio nacer al primer educador de sordomudos que se conoce, gracias al cual en 1785 se creó el Instituto de Sordomudos. Sin embargo, la historia de la deficiencia está teñida de prejuicios en torno a la concepción de la deficiencia. En los primeros momentos la concepción negativista acerca de la deficiencia abortaba cualquier intento de reeducación de esta población, que muy despacio va abriéndose camino hacia actitudes más favorables posibilitando la puesta en marcha de tratamientos generalizados dirigidos a la educabilidad de estos niños y niñas. A comienzos del siglo XX la obligatoriedad de la enseñanza para todos los niños/as, incluidos aquellos que padecen deficiencias visuales y auditivas supone una gran afluencia de escolares a las aulas ordinarias, poniendo pronto en evidencia las dificultades que manifestaba una proporción pequeña de estudiantes que fracasaba y abandonaba la escuela.

Con la popularización de los tests de inteligencia se concibe que los niños con un bajo CI debían ser segregados del aula ordinaria y derivados a clases especiales, surgiendo de este modo el profesor de EE. De esta forma se constituye la EE como algo diferenciado de la educación general. La evolución de las actitudes sociales hacia el concepto de deficiencia pasa de tener un carácter permanente e irreversible a otro de confianza en su educabilidad por influencia de las posiciones ambientalistas en el campo de la psicología en los años 40 y 50. Sin embargo, esta concepción sufrirá un profundo cambio en las actitudes sociales por influencia de los principios de Normalización e Integración, promulgados por Bank-Mikkelsen en Dinamarca (1969) y Nirje en Suecia (1969). Es ahora cuando se contempla el derecho de estas personas a la educación en los mismos términos que para el resto de la población.

Con la presentación del nuevo Plan Nacional de Educación Especial se reconocen oficialmente en España, y, por primera vez, los principios de normalización de servicios, integración educativa, atención personalizada y sectorización (Illán y Arnáiz, 1996). De aquí surge la Ley de Integración Social del Minusválido (Ley 13/1982, 7 Abril, 1982) que considera la integración escolar como un medio fundamental para la integración social.

Esa nueva visión acerca de la deficiencia se concretiza en un nuevo término emergente: las Necesidades Educativas Especiales (NEE) introducido por primera vez a raíz del informe Warnock (1978) que sitúa el énfasis en el propio sistema educativo y en los recursos que éste ha de ofertar para que cualquier alumno/a con nee pueda alcanzar los fines educativos.

ASPECTOS LEGISLATIVOS

En 1970 surge la Ley General de Educación (14/1970, 4 Agosto, 1970) cuyo objetivo principal era «proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población» y contempla los centros de EE como orientados a conseguir la integración de las personas con minusvalía.

Sin embargo, las dificultades políticas y económicas por las que atravesaba el país impidieron que muchas de sus propuestas se llevaran a la práctica. Pronto esta ley queda desfasada dados los profundos cambios políticos, sociales y económicos que tendrán lugar como consecuencia del advenimiento del Régimen Democrático y el restablecimiento de la monarquía con Juan Carlos I de España, legalizándose los poderes políticos en 1976 y culminando con la Constitución de 1978 que sustituiría 40 años de Dictadura (1939-1975). Entre los cambios anteriormente señalados podemos destacar la incorporación de España a la Comunidad Económica Europea, la organización del Estado en Comunidades

Autónomas y el desarrollo productivo, tecnológico y cultural. Para dar respuesta a las nuevas necesidades se aprueba la Ley de Reforma Universitaria (LRU) en 1983 y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en 1985.

La LODE desarrolla el artículo 27 de La Constitución Española de 1978 que proclama que la educación es un derecho de todos los españoles y garantiza una oferta educativa gratuita en los niveles obligatorios respetando las competencias de las comunidades autónomas en materia de educación. Con ella la EE recibe un nuevo impulso reconociéndose el derecho de todos los alumnos a la educación sin discriminación en función de la capacidad intelectual, sensorial o motriz; permitiendo la incorporación de la EE a los centros ordinarios, si bien aquellos individuos con grandes deficiencias pueden ser escolarizados en centros específicos. En este contexto, la respuesta educativa a las DA se hacía desde la elaboración de programas de desarrollo individualizado (PDI) de clara orientación conductista, y encontrándose en el escenario español muy difundida tal orientación teórica a través del trabajo de Worel y Nelson (1983). El antecedente de nuestros PDI lo encontramos en los *Individual Educational Plan* (IEP) a los que alude la ley 94-142 de 1975 de carácter federal en los EEUU (Giné y Ruiz, 1990).

En 1986, el Ministerio de Educación y Ciencia creó el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Este centro ofrece servicios para los profesores y profesionales, también ofrece materiales curriculares y de evaluación para alumnos con NEE, y fomenta la investigación en el campo de la EE (Chermak, 1990; Soto y Hetzroni, 1993).

Posteriormente, tras algunas reformas experimentales que se concretarían en el Libro Blanco de 1989 con sus publicaciones complementarias que destacan los Diseños Curriculares Base, se aprueba la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) el 3 de Octubre de 1990.

Los dos grandes objetivos de la LOGSE son hacer efectiva la escolaridad obligatoria desde los seis hasta los dieciséis años y el fomento de la calidad del sistema educativo por medio de la evaluación del mismo (Jiménez y Bernal, 1990). También contempla equiparación de las titulaciones al resto del territorio de la Unión Europea; el establecimiento de un sistema de formación profesional reglado que atienda a las demandas del sector productivo; el aumento de la igualdad de oportunidades y el equilibrio de las desigualdades sociales; así como el desarrollo de las enseñanzas artísticas.

La LOGSE es la primera ley que establece un «sistema único de enseñanza», desterrando las primeras concepciones de la EE como algo separado de la educación general y ordinaria. Se establecen unos fines generales que son los mismos para todos y las enseñanzas se adecuan a las características de los alumnos con o sin NEE

(LOGSE, art.2.5). Se afirma que «el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos/as con nee, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos» (LOGSE, art.36.1). La estructura del nuevo sistema educativo se basa en el establecimiento de las siguientes etapas que, a su vez, se subdividen en ciclos:

- Educación Infantil que va de 0 a 6 años y comprende dos ciclos (i.e., 0-3; 3-6);
- Educación Primaria que va de 6 a 11 años y que comprende tres ciclos (i.e., 6-8; 8-10; 10-12);
- Educación Secundaria Obligatoria que va de 12 a 16 y que comprende dos ciclos (i.e., 12-14; 14-16);
- Educación Secundaria que va de 16 a 18 años, e incluye las siguientes áreas: educación superior (bachillerato); formación profesional de grado medio; y formación profesional de grado superior.

En el marco general de la LOGSE se refleja una concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En este sentido, han sido numerosas las teorías psicológicas que han contribuido a esa concepción, ejerciendo al mismo tiempo una influencia en la conceptualización, evaluación e intervención sobre las DA en España. En este sentido, la revisión realizada por Coll (1987) en España nos muestra cuáles han sido estas teorías: la psicología genética de Piaget que destaca la importancia del aprendizaje por descubrimiento donde el niño es sujeto activo en la construcción del conocimiento (Piaget e Inhelder, 1966); la teoría de los esquemas inspirada en los principios del enfoque de procesamiento de información que postulan que el conocimiento previo es un factor decisivo en la realización de los aprendizajes (Rumelhart y Ortony, 1982); la perspectiva del constructivismo social formulada por Vygotski (1977) la cual destaca la importancia de la acción educativa para hacer progresar al alumno a través de su Zona de Desarrollo Próximo; la teoría del aprendizaje verbal significativo que postula la importancia de establecer un vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno (Ausubel, 1968); la psicología cultural que integra los conceptos de desarrollo, aprendizaje, cultura y educación en un esquema explicativo unificador (Cole, Gay, Glick, y Sharp, 1971).

Antes de la LOGSE el panorama acerca de las DA viene dado por la no delimitación del término DA y por el énfasis en la deficiencia. Es con la LOGSE cuando, por primera vez, se hace un esfuerzo por delimitar conceptualmente qué se entiende por DA.

DEFINICIÓN DE LAS DA

Las DA en España son identificadas cuando los alumnos no aprenden en el contexto del aula con los recursos ordinarios y se observa un desfase entre ellos y sus compañeros en cuanto a los aprendizajes básicos que por su edad deberían haber alcanzado independientemente de que esta dificultad sea debida a deficiencias sensoriales, mentales, motrices, socioambientales o étnicas (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992).

Por consiguiente, las DA no se entienden como una entidad separada sino como una constatación de hecho. Es un planteamiento «político-administrativo-educativo» que tiene sentido para la provisión de servicios educativos en nuestro país. Aunque no resuelva la naturaleza de las DA sí provee de servicios y de toma de decisiones al respecto (García, 1995).

Las NEE se contemplarían dentro de un continuo donde las DA y los problemas de conducta estarían cerca del polo de la transitoriedad y en el polo opuesto se situarían las dificultades permanentes que incluirían trastornos generalizados del desarrollo, dificultades cognitivas, físicas y sensoriales (García, 1995; Suárez, 1995). La respuesta educativa a las DA se ha de hacer explícita en los tres niveles de concreción del currículum que son:

1. Diseño Curricular Base
2. Proyecto Curricular de Centro
3. Programaciones de Aula

Se considera que un alumno/a tiene DA cuando requiere de respuestas educativas diferenciadas para conseguir los fines educativos generales. Así, la respuesta que reciben estos niños/as se configura en el seno de la comunidad educativa por medio de Adaptaciones del Currículo (AC) y Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACIs). Las ACs se definen como «una adaptación del diseño curricular normativo para individuos con DA que ha de ser contemplada en el currículum escolar» (Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, 1988, p.75).

ORGANIZACIÓN DE LOS SERVICIOS

La organización de la EE se rige por los principios de normalización e integración escolar, la sectorización de los servicios por medio de los equipos multiprofesionales y la individualización de la enseñanza. Existen tres grupos de profesionales que conforman la infraestructura de apoyo y que están conectados entre sí. Éstos son los equipos interdisciplinares (EOEP), cuyas funciones se centran en

la valoración y la orientación educativa; los profesores de apoyo (que podrán ser fijos o itinerantes); y los grupos de especialistas (en logopedia, fisioterapia, psicoterapia y psicomotricidad) que realizan los tratamientos individualizados.

Los profesionales organizados en Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos (EOEP) desarrollan su actividad en todos los niveles menos en el universitario. Ejercen funciones de valoración multidisciplinar, orientación y seguimiento de las NEE a través de acciones preventivas, de apoyo ordinario y en su caso por acciones de carácter extraordinario. «Ellos están organizados de acuerdo a criterios demográficos, geográficos y educativos, y con la organización territorial de la inspección educativa» (Hortelano, 1996, p. 55).

Se distinguen dos tipos de EOEPs. Los EOEPs de Zona están formados por psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, maestros especialistas en audición y lenguaje y otros según necesidades (personal sanitario, etc). Los EOEPs Específicos están formados por psicólogos, pedagogos y especialistas cuya función es complementar a los EOEP de Zona. Estos últimos atienden las NEE que tienen que ver con discapacidades visuales, auditivas, trastornos motóricos y trastornos generalizados del desarrollo. Se organizan en áreas de trabajo tales como asesoramiento organizativo y curricular, atención a la diversidad y NEE, asesoramiento familiar y comunidad educativa, acción tutorial y orientación personal y profesional. Se contempla la figura del coordinador cuya función es velar por el buen funcionamiento de los equipos psicopedagógicos.

Existen también Equipos de Atención Temprana (EAT) (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990) cuyos principales objetivos están centrados en la evaluación y la intervención educativa en la educación preescolar. Sin embargo, estos equipos están siendo incluidos en los EOEPs y ellos tienen como prioridad la detección temprana de las DA en el periodo de preescolar (Nieto, 1996).

PRÁCTICA DE EVALUACIÓN Y ENFOQUES DE INTERVENCIÓN

En 1995 se establecen las normas para la evaluación de alumnos con DA (Ley 696/1995, 28 Abril, 1995) la cual establece que tendrá un carácter interactivo y contextual. Este enfoque está en coherencia con la concepción interactiva y contextual del desarrollo y del aprendizaje en que se apoya la actual reforma educativa en España. La evaluación psicopedagógica tiene como objeto el estudio de las capacidades y posibilidades del alumno relacionándolas con la escuela y su entorno sociocomunitario para poder determinar sus necesidades educativas y proporcionarle la respuesta más adecuada.

La individualización de la enseñanza y la atención a las NEE debe ser en el ámbito del currículo ordinario. Los centros, dentro del marco de la atención a la diversidad, tomarán decisiones con respecto a las NEE en el Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular y Programación General Anual. La respuesta a las DA requiere de la colaboración entre los profesionales y los padres/madres o tutores legales. El tratamiento a niños con DA se hace a través de la valoración y orientación educativa que contempla la realización de adaptaciones curriculares individualizadas y del refuerzo pedagógico y/o tratamiento personalizado dentro y fuera del aula, es decir, en aulas de apoyo tres o cuatro horas por semana en los centros ordinarios. Para ello se han de identificar previamente las necesidades educativas del alumno y su grado de especificidad.

Las adaptaciones individuales del currículum (ACIs) como respuesta a las NEE contemplan las *adaptaciones de acceso al currículum* (i.e., poco significativas, significativas y muy significativas) que implican la modificación o provisión de recursos personales y materiales, y su organización para el acceso al espacio educativo o a la comunicación; y las *adaptaciones en el currículum básico* que representan un continuo graduado, diferenciándose en cuatro tipos, desde las que suponen la introducción de un cambio menor como las *adaptaciones en la evaluación*, pasando por las *adaptaciones metodológicas*, hasta llegar a las *adaptaciones en los contenidos* y a las *adaptaciones en los objetivos* que serían las más significativas.

La introducción de las ACIs en el proyecto actual de reforma educativa, representa un cambio sustancial respecto a los PDIs. Llegó a España una nueva influencia anglosajona heredera de las conclusiones del informe Warnock (1978) y de las aportaciones de autores como Hodgson, Clunies-Ross y Hegarty (1984) sobre las modificaciones del currículum escolar para los alumnos con DA. Tales aportaciones influyeron para que en nuestro país se introdujera el término «adecuaciones curriculares individualizadas» (ACI) (Giné y Ruiz, 1990). En este sentido, reproducimos a continuación algunas de las diferencias que introducen las ACIs con respecto a los PDIs tradicionales (Giné y Ruiz, 1990; González, Ripalda, y Asegurado, 1993):

1. La responsabilidad en la toma de decisiones ya no recae en expertos externos como es habitual en una concepción tecnocrática del currículum y de la EE, sino que la toma de decisiones depende de los equipos docentes, equipo directivo, EOEPs y padres;
2. Se pasa de una evaluación cuantitativa interesada en el déficit a una evaluación más cualitativa y dinámica que tiene en cuenta las potencialidades del alumno lo que representa una orientación constructivista;

3. El modo en que se lleva a cabo la elaboración de la propuesta curricular varía, esto es, los criterios de actuación que conlleva la adaptación progresiva desde los elementos curriculares menos significativos a los más significativos como ya ha sido mencionado anteriormente.

En cuanto a las adaptaciones de acceso al currículum, nos encontramos con los siguientes tipos:

1. Adaptaciones poco significativas: no suponen la modificación de los elementos prescriptivos del currículum ordinario. Cuando después de aplicadas medidas de individualización de la enseñanza desde la programación de aula, el profesorado considera que dichas medidas no dan respuesta a las necesidades educativas del alumno, se podrá proponer la realización de adaptaciones poco significativas. Justamente en este punto es cuando el modelo español entiende que se ha detectado una dificultad de aprendizaje. El profesor especialista atiende a los alumnos con DA más leves o transitorias en centros ordinarios, coordinando su actuación con el profesorado. Las intervenciones a nivel individual o en pequeño grupo que no puedan ser atendidas en el aula ordinaria, se realizan en el aula de apoyo. El máximo de alumnos en este tipo de aula será de 15.
2. Adaptaciones significativas: se modifican excepcionalmente elementos de contenido del currículum. Contemplan también las programaciones complementarias a la programación de aula o Adaptaciones Curriculares Individuales (ACIs).
3. Adaptaciones muy significativas: implican la supresión de objetivos y contenidos de etapa y/o el uso de recursos personales y materiales excepcionales (ACIs). Se priorizará el desarrollo de la autonomía personal y social y programas de tránsito a la vida adulta.

En el nivel de Secundaria Obligatoria, cuando los estudiantes no logran los objetivos del currículum general, ellos podrían recibir un currículum alternativo que contempla las diferencias individuales (i.e., estilo de aprendizaje, orientación vocacional, etc.). Esta modalidad es conocida con la denominación diversificación curricular. Esta modalidad va dirigida a estudiantes mayores de 16 años que, mediante una metodología y contenidos adaptados a sus características y necesidades, alcancen los objetivos generales de etapa. Esto se hace previa evaluación del equipo psicopedagógico. Estas enseñanzas han de incluir:

- Tres o cuatro áreas del segundo ciclo del currículum común;
- 10 o 12 horas por semana de áreas específicas (ámbito lingüístico-social, y ámbito científico-tecnológico);

- Dos horas por semana de tutoría;
- Materias optativas hasta completar 30 horas a la semana. De estas, al menos dos serán de iniciación profesional.

El número de alumnos no será mayor de 15 y al final del programa se procede al consejo orientador que tendrá un carácter confidencial y no prescriptivo. Además, si los estudiantes con DA no logran superar esta alternativa curricular, entonces ellos podrían recibir un programa de garantía social. En este contexto, existen programas para facilitar el acceso al trabajo en el nivel de Secundaria. Hay diferentes tipos de programas que tienen la misma estructura:

- Área de formación profesional específica (15 a 18 horas);
- Área de formación y orientación laboral (2 ó 3 horas);
- Área de formación básica (6 a 9 horas);
- Actividades complementarias (6 a 9 horas) (v.g., deportivas, culturales);
- Tutoría (1 a 2 horas).
- El número de alumnos no será superior a 15.

La respuesta educativa a las NEE más graves o permanentes que requieren adaptaciones significativas o muy significativas del currículum, según la legislación española, se llevará a cabo a través de distintas modalidades de escolarización. Esta decisión corresponde al EOEP de zona en coordinación con el EOEP específico. Las modalidades de escolarización son las siguientes:

Centros de Integración Preferente: para alumnos con nee que requieran de recursos específicos de difícil generalización (alumnos con déficits auditivos o motóricos).

Centros Ordinarios con aulas enclave: tendrán un máximo de dos aulas enclave por centro para alumnos con adaptaciones muy significativas del currículum oficial que se considere que pueden beneficiarse de experiencias socializadas en el centro previa valoración del EOEP.

Centros Específicos de Educación Especial: para alumnos con adaptaciones muy significativas del currículum que requieran recursos personales y materiales específicos. Se consideran de carácter excepcional y transitorio orientados siempre a la consecución del mayor nivel de integración.

Para llevar a cabo la adaptación curricular se proponen cinco preguntas planteadas de forma secuencial –proceso de toma de decisiones– y en relación con los elementos básicos del currículum.

1. ¿Qué es exactamente lo que el alumno no consigue hacer? –*Qué enseñar* (objetivos)–. El maestro ha de definir el objetivo que el estudiante ha de conseguir. Esto se hace teniendo en cuenta el conocimiento que el pro-

fesor tiene de la materia (i.e., estructura, secuencia del aprendizaje, etc.), conocimiento acerca del estudiante y de los recursos disponibles.

2. ¿Cuál es el punto de partida para la ayuda? –*Evaluación inicial* (competencia curricular. Estilo de aprendizaje)–. La competencia curricular del estudiante es evaluada para saber lo que el estudiante sabe en relación a los contenidos de enseñanza y también lo que es capaz de aprender con ayudas (i.e., potencial de aprendizaje). Además, debe tenerse en cuenta como aprende el estudiante (i.e., estilo de aprendizaje). Este tipo de evaluación es complementada con la información de la evaluación psicoeducativa llevada a cabo por el orientador del centro.
3. ¿Cuál es el primer paso en la secuencia de los aprendizajes que conduce a la consecución del objetivo? –*Cómo enseñar* (secuencia de los aprendizajes)–. La primera etapa es garantizar que la tarea propuesta sea resuelta sin ninguna dificultad por el alumno.
4. ¿Cuáles son las decisiones metodológicas más adecuadas para el alumno? –*Cómo enseñar* (opciones metodológicas. Diseño de actividades de aprendizaje)–. Aunque ningún método de enseñanza es prescrito, sin embargo, los siguientes principios metodológicos son propuestos: la necesidad de aprendizaje significativo, la importancia de los conocimientos previos del alumno, la modificación de los esquemas de conocimiento, la promoción de aprendizaje entre iguales.
5. ¿La ayuda que se le ha dado al alumno le ha permitido alcanzar el objetivo? Esto implica que el profesor ha de evaluar el nivel de rendimiento. El profesor ha de considerar las etapas precedentes cuando el estudiante no logra el objetivo (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992).

Las adaptaciones curriculares deben ser formalizadas en el Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC) siendo éste responsabilidad de los profesores tutores y de los de apoyo. El aprendizaje se entiende como un proceso interactivo donde el alumno construye sus propios aprendizajes con ayuda de los procesos de mediación que provee el profesor u otros agentes educativos. Desde esta perspectiva, no sólo las DA podrían provenir del propio alumno sino también del mediador de las ayudas, ya que el aprendizaje es entendido como proceso interactivo.

INVESTIGACIONES RECIENTES

Después de la implantación de la reforma en España, ha surgido un interés por conocer la actuación de los servicios de apoyo externos a la escuela en relación a las DA (Peñate y González, 1995; Rus, 1996; Santana, Bethencourt y Báez, 1993). En este

sentido, Santana, et al. (1992) llevaron a cabo una investigación para conocer qué hacen los profesionales de los EOEPs y cómo reparten su tiempo en las distintas funciones y áreas de trabajo. Asimismo, analizaron en estos profesionales qué tipo de práctica les gustaría desarrollar. Las áreas de trabajo que recibían más atención fueron la «Orientación Vocacional y Profesional» así como el área de las DA, y, especialmente, en el área del lenguaje e inteligencia y aptitudes. Las que recibían menor atención eran las referidas a actividades del profesor, evaluación de centros escolares y clima escolar, familia y escuela. También analizaron las funciones que desarrollan estos profesionales en cada área de trabajo, destacando en el área de las DA, y específicamente en el área del lenguaje, el diagnóstico y la intervención indirecta.

Asimismo, el estudio realizado por Peñate y González (1995) pretendía conocer qué procedimientos de evaluación utilizan con más frecuencia los profesionales de la psicología. Aunque el estudio fue realizado sobre una muestra de psicólogos que desempeñaban su actividad profesional en distintos sectores de trabajo, el 53.3% desarrollaban su labor en servicios de apoyo a la escuela (v.g. EOEPs). El tipo de técnicas o instrumentos que utilizan para la evaluación o diagnóstico es la entrevista (95.6%) siguiéndole el uso de tests psicométricos (90%) y, a continuación, la prueba con referencia a criterios (62.2%). Un patrón de resultados similar se repite cuando realizan el análisis sobre una muestra de profesionales dedicados a la práctica privada.

Rus (1996) en un análisis histórico sobre la orientación educativa y los equipos psicopedagógicos pone de relieve la dispersión que se ha dado en España en relación a las actividades que desarrollan los equipos, así como la falta de un referente teórico explícito en el que fundamentar sus actuaciones. Este autor ha estudiado también el modelo que se practica y demuestra que el objetivo claro de la orientación es el alumno, siendo la terapia y algo de prevención lo que guía el modo de actuación de los EOEPs. En definitiva, el modelo practicado en el área de las DA sería clínico-psicométrico.

También algunas investigaciones realizadas en España (Aguilera, 1990; Escudero y Moreno, 1992; Sáenz, 1990) han identificado algunos problemas relacionados con la coordinación que debe existir entre el profesorado y los distintos servicios de apoyo a las DA. Así, por ejemplo, en el estudio de Sáenz (1990) se encontró una escasa participación de los profesores en el proceso de toma de decisiones en torno a los alumnos con DA. Asimismo, las decisiones respecto a las medidas a tomar de carácter metodológico, organizativo o curricular suelen ser impuestas por los miembros del equipo de apoyo cuando los profesores deberían ser escuchados y tener un peso sustancial en las mismas. También que las orientaciones contenidas en los informes y el modo de ofrecerlas responden a un estilo

valorativo y crítico, dogmático e imperativo que consolida la imagen del externo como un experto que dicta al profesor qué es lo que debe hacer en cada caso, lo que provoca rechazo en el profesor, o una actitud pasiva frente a las orientaciones de actuación que le facilita el agente de apoyo.

Las investigaciones llevadas a cabo por Aguilera (1990) y Escudero y Moreno (1992) sobre la coordinación y apoyo mutuo entre los distintos servicios de apoyo, demostraron que existe una desconexión entre el trabajo de los miembros de los equipos y el que realizan otros profesionales que también prestan alguna modalidad de apoyo externo a centros y profesores.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Si bien en nuestro país se enfatiza la provisión de servicios educativos desde el marco escolar como respuesta a las DA en detrimento de los servicios clínicos, esto puede generar problemas graves ya que la infraestructura del sistema educativo refleja deficiencias a la hora de proporcionar respuestas efectivas a las DA. Esto es, el profesorado carece de las herramientas básicas para enfrentarse a las NEE generándose en consecuencia un agravamiento de los problemas en los niños con nee más transitorias que se convierten en permanentes engrosando las clínicas psicológicas privadas.

Todo ello exige ciertos replanteamientos en el sistema educativo español en relación con las DA de gravedad media o más leves. En la actualidad, encontramos algunas iniciativas por parte de la Administración Educativa del Estado en el ámbito universitario (Suárez, 1995). La Ley de Reforma Universitaria (LRU) introduce materias de especialización sobre las DA en las nuevas titulaciones como la de psicopedagogía a la que pueden acceder los maestros, así como en las distintas especialidades para la obtención del título de maestro. Concretamente, la materia «Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica» se contempla como materia troncal en el plan de estudios de la licenciatura de psicopedagogía, lo que significa que es de impartición obligada en todas las Universidades del Estado Español. Asimismo, en los planes de estudio del título de maestro aparece como materia troncal común a todas las especialidades la materia «Bases Psicopedagógicas de la EE» donde aparecen los descriptores «DA y NEE». De forma más específica, en la especialidad de Educación Especial se incluye «Tratamientos educativos de los trastornos de la lengua escrita», y en la especialidad de Audición y Lenguaje, «Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua oral y escrita».

También habría que destacar otras iniciativas provenientes de las diferentes Consejerías de Educación de las comunidades autónomas del Estado Español, que

organizan cursos de perfeccionamiento en el área de las DA. Sin embargo, esta política educativa se muestra insuficiente para satisfacer las demandas de los maestros ya que se trata de cursos de corta duración y que no llegan a incidir en la práctica educativa ante la falta de seguimiento. Asimismo, la organización de estos cursos se establece en horario extraescolar lo que no incentiva suficientemente al profesorado.

CONCLUSIONES

En España, la nueva reforma escolar contempla la integración de la EE en el sistema de Educación Ordinaria. Consecuentemente, la LOGSE incluye un único sistema de enseñanza donde los individuos con DA tienen el mismo derecho a una educación en los mismos términos que el resto de la población «normal», esto es, en un ambiente lo menos restrictivo posible. También, la reforma escolar actual ha incluido por primera vez el concepto DA o NEE. Aunque este concepto difiere de la definición NJCLD, ello representa, sin embargo, por primera vez en España un reconocimiento legal de este término. Sin embargo, debemos decir que DA, como en otros países tales como Nueva Zelanda (Chapman, 1992), Alemania (Opp, 1992) y México (Fletcher y Kaufman de López, 1995), no se considera una categoría de EE. Aunque la categoría de diagnóstico DA ha sido reconocida en los EEUU, hemos encontrado que la manera de identificarlas en la práctica, y basándonos en la revisión de Moats y Lyon (1993) comparte algunas similitudes con el concepto español descrito en este artículo.

En España, la nueva legislación también incluye la idea de que la identificación de las DA debería ser un producto de la cooperación entre maestros y los diferentes servicios de apoyo. Con relación a ciertos resultados de investigación (Aguilera, 1990; Escudero y Moreno, 1992; Sáenz, 1990) se ha sugerido que tal objetivo constituye un importante reto que se reflejará en una respuesta más eficiente hacia las DA.

Además los estudios sobre las prácticas profesionales en el campo de las DA (Peñate y González, 1995; Rus, 1996; Santana, et al., 1992) nos sugieren que la perspectiva sistémica propuesta por la LOGSE no se refleja aún en la práctica profesional. Cuando nosotros comparamos el modelo de evaluación psicoeducativa para individuos con DA y los hallazgos de investigación, hay un desacuerdo entre la legislación y la práctica profesional en el campo de las DA. Una perspectiva psicométrica y conductual centrada sobre las deficiencias de los estudiantes es identificada principalmente por la investigación. Sin embargo, Báez y Bethencourt (1997) presentaron una breve descripción de los principales intereses que actualmente atraen la atención de los especialistas en Psicología de la Educación por medio de un análisis de las comunicaciones presentadas a cuatro congresos

recientes celebrados en España. Ellos concluyen que se observa un declive de la perspectiva psicométrica en favor de enfoques cognitivo-evolutivo, interaccionista, psicosocial, ambiental y ecológico.

Finalmente, pensamos que esta tendencia será asumida gradualmente por los profesionales en los años venideros con la introducción de nuevas prácticas de evaluación y tratamiento de las DA. Por otro lado, esta nueva situación creada por la LOGSE en España contribuirá a una mayor sensibilidad por parte del profesorado en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje en la detección de las dificultades y, consecuentemente, reconsiderando ese proceso. Antes de la implementación de la LOGSE los estudiantes con DA eran dirigidos a los especialistas cuando se detectaban problemas de aprendizaje, sin embargo, hoy en día, los intentos de reeducación deberían hacerse desde dentro del sistema educativo tanto como sea posible. Esto sugiere que el profesorado prestará mayor atención a las DA tanto permanentes como transitorias.

REFERENCIAS

- Adelman, H. y Taylor, L. (1986). The problems and differentiation and the need for a classification schema. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 514-520.
- Aguilera, M. (1990). *Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias*. Madrid: CIDE.
- Alfaro, I. (1986). *Dificultad en el aprendizaje: Una revisión desde la práctica educativa*. Valencia: Promolibro.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.)*. Washington, DC: Author.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt.
- Báez, B. y Bethencourt, J. (1997). Educational psychology in Spain. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 11, 15-25.
- Bank-Mikkelsen, N. (1969). A metropolitan area in Denmark, Copenhagen. En R. Kugel y W. Wolfensberger (Eds.), *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*. President's Committee on Mental Retardation. Washington.
- Bautista, R. (1993). Una escuela para todos: La integración escolar. En R. Bautista (Ed.), *Necesidades Educativas Especiales*, 23-37. Málaga: Aljibe.
- Cabada, A. (1991). *Educación Especial*. Madrid: Cincel.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1988). *La integración en el ciclo medio*. Madrid: MEC.

- Chapman, J. (1992). Learning Disabilities in New Zealand: Where Kiwis and Kids with LD Can't Fly. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 362-370.
- Chermak, G. (1990). Education and social services for disabled persons in Spain. *International Journal of Disability Development and Education*, 37, 191-199.
- Cole, M., Gay, M., Glick, J. y Sharp, D. (1971). *The cultural context of learning and thinking*. New York: Basic Books.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laia.
- Escudero, M. y Moreno, J. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura.
- Fletcher, T. y Kaufman de Lopez, C. (1995). A Mexican Perspective on Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 530-534, 544.
- García, J. (1995). *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas*. Madrid: Narcea.
- Giné, C. y Ruiz, R. (1990). Las adecuaciones curriculares y el proyecto educativo del centro. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, 337-349. Madrid: Alianza Psicología.
- González, D., Ripalda, J. y Asegurado, A. (1993). Adaptaciones del currículum. En R. Bautista (Ed.), *Necesidades Educativas Especiales*, 55-83. Málaga: Aljibe.
- Hodgson, N., Clunies-Ross, L. y Hegarty, S. (1984). *Learning together. Teaching children with special educational needs in the ordinary school*. Londres: NFER-Nelson.
- Hortelano, M. (1996). La orientación educativa en la enseñanza no universitaria (MEC), trayectoria normativa y profesionales implicados. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 11, 43-58.
- Illán, N. y Arnáiz, P. (1996). La evolución histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual. En N. Illán (Ed.), *Didáctica y organización en Educación Especial*, 13-43. Málaga: Aljibe.
- Jiménez, J. y Bernal, J.L. (1990). Las cuestiones básicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 184, 15-25.
- Jiménez, J.E., y Rodrigo, M. (1994). Is It True That the Differences in Reading Performance Between Students With and Without LD Cannot be Explained by IQ?. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 155-163.
- Mather, N., y Healey, R. (1990). Depositing aptitude-achievement discrepancy as the imperial criterion for learning disabilities. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 1, 40-48.

- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco sobre la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Cajas Rojas. Educación Primaria. Adaptaciones Curriculares*. Madrid: MEC.
- Miranda, A. (1986). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibro.
- Moats, L.C., y Lyon, G.R. (1993). Learning disabilities in the United States: Advocacy, science, and the future of the field. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 282-294.
- Monedero, C. (1984). *Dificultades de aprendizaje escolar: Una perspectiva neuropsicológica*. Madrid: Pirámide.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities*. Austin, TX: PRO-ED.
- Nieto, J. (1996). Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales. En N. Illán (Ed.), *Didáctica y organización en Educación Especial*, 109-160. Málaga: Aljibe.
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human managements implications. En R. Kugel y W. Wolfensberger (Eds.), *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*. President's Committee on Mental Retardation. Washington.
- Opp, G. (1992). A German Perspective on Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 351-360.
- Peñate, W. y González, P. (1995). Estudios de los procedimientos diagnósticos de la práctica psicológica y psicopedagógica. *Análisis y Modificación de Conducta*, 77, 327-357.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant* [Child Development]. París: Presses Universitaires de France.
- Romero, J. (1993). *Dificultades en el aprendizaje: Desarrollo histórico, modelos, teorías y definiciones*. Valencia: Promolibro.
- Rumelhart, D. y Ortony, A. (1982). The representation of knowledge in memory. En R.C. Anderson, R. Spiro y W.E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N.J.: LEA.

- Rus, A. (1996). School counseling and multidisciplinary teams: Theory and practice. In S. Molina y M. Fandos (Eds.), *Cognitive education* , 293-303. Zaragoza: Mira.
- Sáenz, B. (1990). Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: una visión desde la literatura científica [Teachers' attitudes towards integration of LD children in ordinary schools: An overview from scientific literature]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, 135-150.
- Santana, J., Bethencourt, J. y Báez, B. (1993). La prestación de servicios psicopedagógicos en Canarias: Áreas y funciones de trabajo profesional. V *Seminario Iberoamericano de Orientación*, Tenerife.
- Siegel, L. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 618-629.
- Soto, G., y Hetzroni, O. (1993). Special education/integration in Spain: High-lighting similarities and differences with mainstreaming in the USA. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 40, 181-192.
- Stanovich, K.E. (1993). Dysrationalia: A new specific learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 501-515.
- Stanovich, K.E. y Siegel, L.S. (1994). Phenotypic Performance Profile of Children With Reading Disabilities: A Regression-Based Test of the Phonological-Core Variable-Difference Model. *Journal of Educational Psychology*, 86, 24-53.
- Suárez, A. (1995). *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid: Santillana.
- Toth, G. y Siegel, L. (1994). A critical evaluation of the IQ-Achievement discrepancy based definition of dyslexia. En K.P. van den Bos., L.S. Siegel., D.J. Bakker., y D.L. Share. (Eds.), *Current Directions in Dyslexia Research*, 45-70. Lisse: Swets y Zeitlinger.
- Vygotski, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Warnock, H. (1978). *Special education needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and young people*. Her Majesty's Stationery Office. London.
- Worel, J. y Nelson, C. (1983). *Tratamiento de las dificultades educativas. Estudio de casos*. Madrid: Anaya.