

Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria

Juan Luis Castejón
José Manuel García-Fernández
Raquel Gilar
Nieves Gomis
Carlota González
Sonia Ivorra
Irene Jover
M.^a Paz López
María Lozano
M. Gracia Millá
Pablo Miñano
Leandro Navas
Antonio Miguel Pérez
Patricia Poveda
Gonzalo Sampascual
José Antonio Soriano

Juan Luis Castejón y Leandro Navas
(eds.)

Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria

© Juan Luis Castejón Costa/Leandro Navas Martínez (eds.)

ISBN: 978-84-9948-437-2

Depósito legal: A-668-2011

Edita: Editorial Club Universitario Telf.: 96 567 61 33

C/ Decano, n.º 4 – 03690 San Vicente (Alicante)

www.ecu.fm

e-mail: ecu@ecu.fm

Printed in Spain

Imprime: Imprenta Gamma Telf.: 96 567 19 87

C/ Cottolengo, n.º 25 – 03690 San Vicente (Alicante)

www.gamma.fm

gamma@gamma.fm

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información o sistema de reproducción, sin permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

ÍNDICE

Tema 1. La diversidad del alumnado y la educación especial. Juan L. Castejón Costa y Pablo Miñano Pérez	5
Tema 2. Dificultades de aprendizaje e intervención psicoeducativa. Leandro Navas y Juan Luis Castejón	35
Tema 3. Factores determinantes de las dificultades de aprendizaje y del desarrollo. Atención temprana. Leandro Navas, Juan L. Castejón y M. ^a Gracia Millá	75
Tema 4. Dificultades en el desarrollo del lenguaje. Leandro Navas	107
Tema 5. Dificultades de aprendizaje y trastornos de la lectura. Gonzalo Sampascual Maicas	129
Tema 6. Dificultades de aprendizaje y trastornos de la escritura. Leandro Navas y José Manuel García-Fernández	169
Tema 7. Dificultades de aprendizaje y trastornos del cálculo. Antonio Miguel Pérez Sánchez, Patricia Poveda Serra y M. ^a Paz López Alacid	203
Tema 8. Dificultades del comportamiento e inadaptación al sistema escolar. Antonio Miguel Pérez, Patricia Poveda, Nieves Gomis, M. ^a Paz López...	233
Tema 9. Dificultades de desarrollo y aprendizaje asociadas a la discapacidad visual. Leandro Navas, Irene Jover y Juan L. Castejón	267
Tema 10. Dificultades de desarrollo y aprendizaje asociadas a la discapacidad auditiva. José Manuel García-Fernández, Leandro Navas y María Lozano	307
Tema 11 dificultades de desarrollo y aprendizaje asociadas a la discapacidad motora. José Manuel García-Fernández, María Lozano y Leandro Navas	339
Tema 12. Discapacidad intelectual. Leandro Navas, José Manuel García-Fernández, Juan Luis Castejón y Sonia Ivorra.....	377

Tema 13. Dificultades de desarrollo y aprendizaje asociadas a la superdotación y a las altas habilidades. Carlota González Gómez y Raquel Gilar Corbí.....	407
Tema 14. Trastornos generalizados del desarrollo. Leandro Navas y Antonio Miguel Pérez.....	453
Tema 15. Dificultades en el desarrollo emocional. Carlota González, José Antonio Soriano y Leandro Navas.....	491
Tema 16. El contexto familiar del alumnado con discapacidad o sobredotación. Carlota González Gómez.....	523

TEMA 1

LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL

JUAN L. CASTEJÓN COSTA Y PABLO MIÑANO PÉREZ

ÍNDICE DEL CONTENIDO

1. BREVE APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

- 1.1. Del déficit y la segregación a la integración
- 1.2. De la integración a la inclusión

2. CARÁCTER INTERDISCIPLINAR DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

- 2.1. La dimensión psicológica de la educación especial

3. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

- 3.1. Excepcionalidad y criterios de normalidad
- 3.2. Modelos explicativos de la conducta anormal
- 3.3. Delimitación de las necesidades educativas especiales
 - 3.3.1. La noción de diversidad
 - 3.3.2. La noción de necesidades educativas
 - 3.3.3. Necesidades educativas especiales y necesidades específicas de apoyo educativo
 - 3.3.3.1. Concepto amplio de necesidades educativas especiales: énfasis en la respuesta educativa
 - 3.3.3.2. Concepto restringido de necesidades educativas especiales: énfasis en la diferenciación diagnóstica
 - 3.3.3.3. La aproximación normativa: las necesidades específicas de apoyo educativo

OBJETIVOS

El aprendizaje de los contenidos del capítulo por parte del alumnado le capacitará para:

- Adquirir una información básica sobre el desarrollo histórico de la educación especial.
- Conocer la perspectiva psicológica de la educación especial en cuanto materia interdisciplinar.
- Analizar en profundidad los conceptos de necesidad educativa especial y necesidad específica de apoyo educativo.
- Derivar implicaciones para la atención a las necesidades educativas especiales y específicas a partir de los conocimientos adquiridos.
- Comprender que ningún niño debe ser considerado ineducable.

RESUMEN

Al comienzo de este capítulo se presenta el objeto de estudio tradicional que históricamente ha tenido la educación especial hasta llegar al objeto actual, las necesidades educativas especiales en sentido amplio. A continuación, en un segundo punto, se define la educación especial como materia interdisciplinar, en la que también tienen un papel explicativo las ciencias biológicas, sociales y educativas, junto al papel que tiene la dimensión psicológica en relación con este campo de conocimiento. En un tercer apartado se analiza en profundidad el concepto de necesidades educativas especiales y otros conceptos relacionados como el de diferencias individuales, diversidad, excepcionalidad, necesidades educativas, necesidades educativas especiales y específicas de apoyo educativo.

CONCEPTOS CLAVE

Déficit o trastorno; concepto de educación especial; modelos explicativos de la conducta anormal/excepcional; objeto de las necesidades educativas; delimitación de los conceptos de necesidades educativas especiales y necesidades específicas de apoyo educativo.

1. BREVE APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

El desarrollo histórico de una disciplina constituye una de las aproximaciones a la fundamentación científica de la misma, en cuanto que a través de la perspectiva histórica se establece el objeto de estudio de la educación especial.

1.1. Del déficit y la segregación a la integración

Los primeros estudios que pueden encuadrarse dentro de lo que actualmente constituye la educación especial están relacionados con la educación de alumnos con deficiencias sensoriales. El francés Jean Marc Gaspard Itard está considerado el precursor de la educación especial, por su doble labor de educador de sordomudos en el Instituto de Sordomudos de París a finales del siglo XIX, así como por la reeducación de Victor de l'Aveyron, conocido como el niño salvaje de Aviñón.

Durante la primera mitad del siglo XX prevalece el concepto de deficiencia asociado a la educación especial. Estas deficiencias se consideran además determinadas por factores innatos difícilmente modificables. Ello trae consigo dos consecuencias (Marchesi y Martín, 1990), por una parte, la necesidad de detectar de forma precisa el déficit o trastorno, para lo que se emplean los tests de inteligencia, como los elaborados por Galton y Binet, empleados para la detección y clasificación de los distintos niveles y categorías de retraso mental. Por otra, el desarrollo de la conciencia de una atención educativa especializada y separada de la institución educativa ordinaria, que da lugar a la aparición de las escuelas de educación especial. La atención institucional especializada de las personas con deficiencias, lo que se ha denominado era de la institucionalización, tiene lugar en el siglo XIX. Se incrementa progresivamente el número de escuelas especiales para ciegos y sordos y a finales de siglo tiene lugar la institucionalización de los deficientes mentales, extendiéndose a principios del siglo XX a gran número de sujetos excepcionales.

Hacia mitad del siglo pasado tienen lugar cambios importantes en la concepción de la deficiencia intelectual. La psicología conductista introduce los factores ambientales en la explicación de la conducta del deficiente y, sobre todo, la posibilidad de que esta sea el resultado de aprendizajes inadecuados que pueden ser desaprendidos a través de los procedimientos de modificación de la conducta. Como indican Marchesi y Martín (1990): “Se abría paso la concepción de que la deficiencia podía estar motivada por ausencia de estimulación adecuada o por procesos de aprendizaje incorrectos” (p. 17). Desde

el ámbito organizativo se mantiene la idea de que es más adecuada la existencia de escuelas específicas para los alumnos con deficiencias, justificándose esta segregación, principalmente, por la educación más individualizada que pueden recibir estos alumnos.

A partir de los años 70 comienza un proceso de transformación del concepto y las prácticas de la deficiencia y de la educación especial, impulsado por razones de carácter político, social, psicológico y pedagógico. El principio de normalización supone la integración de los sujetos de la educación especial en el mismo ambiente escolar y laboral que los sujetos considerados normales. Toledo (1989) señala que es Dinamarca quien toma esta iniciativa al incluir en 1959 en su legislación el principio de normalización, que tenía como objetivo integrar a los deficientes en la escuela ordinaria.

Este principio de normalización se extiende a toda Europa y a Norteamérica, y se amplía a todos los sujetos excepcionales, sustituyendo las prácticas segregadoras por la integración de los alumnos en el marco escolar ordinario (Bautista, 1993).

Este cambio es el resultado de diferentes influencias de tipo social, psicológico y educativo. Desde el ámbito psicológico, algunos de los factores que influyen en el cambio de perspectiva son los siguientes:

a) En primer lugar, se abre paso una concepción distinta de la deficiencia en la que esta deja de contemplarse como un problema interno al alumno, y pasa a considerarse en relación con factores ambientales y contextuales de tipo sociocultural y pedagógico. El déficit se define tanto por su etiología como, sobre todo, por el tipo de intervención o respuesta educativa que precisa.

b) Aparece un nuevo enfoque que da más importancia a los procesos de aprendizaje que tienen lugar durante el desarrollo, frente a la concepción anterior que destaca el papel determinante del desarrollo sobre el aprendizaje.

c) Se desarrollan métodos de evaluación funcional, más orientados al establecimiento de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, que a establecer los rasgos distintivos de las diferentes categorías diagnósticas fijas.

d) El estudio de los determinantes del fracaso escolar de los alumnos escolarizados en centros ordinarios sitúa las causas del fracaso en factores socioculturales y educativos, lo que lleva, a su vez, a reconsiderar la separación rígida entre normalidad y deficiencia.

e) La valoración de los programas de integración escolar de los alumnos con deficiencias indica la eficacia de dichos programas.

Todos estos factores facilitan un cambio en la teoría y en la práctica de la educación especial. En la teoría, el cambio tiene su reflejo en la aparición, desde el punto de vista conceptual, del término necesidad educativa especial,

que viene a sustituir la denominación tradicional de deficiencia. En la práctica, se sustituye la segregación de los alumnos con deficiencias en centros específicos por su integración en centros ordinarios.

Uno de los documentos que mejor explica el significado del concepto de necesidad educativa especial es el Informe Warnock, publicado en el Reino Unido en 1978 y que recoge las conclusiones de una comisión de expertos dedicada al estudio de la situación de la educación especial por encargo del Ministerio de Educación británico.

El informe contiene una serie de precisiones conceptuales y recomendaciones, entre las que destacamos las siguientes:

- Todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad.

- Un alumno con necesidades educativas especiales es aquel que presenta mayores dificultades para aprender que la mayoría de los niños de su edad, por lo que precisa una atención más específica y unos recursos educativos especiales.

- Los recursos educativos especiales son tanto de carácter tradicional como diferentes a los disponibles habitualmente en la escuela.

Dos corolarios se siguen de estos principios:

1. Mientras que el concepto de deficiencia situaba las causas del problema dentro del individuo exclusivamente, ahora el énfasis se coloca tanto en el propio alumno como en el sistema educativo.

2. Frente a la concepción basada en la deficiencia, la concepción basada en las necesidades educativas especiales amplía los límites de la educación especial, que a partir de ahora incluyen un mayor número de problemas de aprendizaje y de alumnos con necesidades, que se incorporan al sistema educativo ordinario. La educación especial pasó de atender al 2 % de alumnos con deficiencias permanentes al 20 % de alumnos con necesidades educativas especiales (Marchesi y Martín, 1990).

Posteriormente, otros informes (Informe Fish, 1985) han ampliado y matizado el concepto de necesidades educativas especiales, pero en sentido similar al Informe Warnock.

1.2. De la integración a la inclusión

La concepción más reciente sobre la educación especial, surgida en los años 90, pone énfasis en planteamientos superadores de la integración: la escuela inclusiva (Ainscow, 2001).

Si el término integración se refiere al hecho de integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales en un grupo; el término inclusión nos remite

a no dejar a nadie fuera de la vida escolar ni física, ni educativa, ni socialmente (Jiménez y Vilá, 1999).

Esta perspectiva sigue poniendo un marcado énfasis en la respuesta educativa centrada en el currículum, global para todos los alumnos, frente a una perspectiva más individual en el tratamiento de la diversidad. Su principal objetivo es el de atender al alumnado a través de una enseñanza y un aprendizaje eficaz para todos los alumnos.

Las implicaciones prácticas de la asunción de una perspectiva curricular como la propuesta por Ainscow (1995) suponen: a) la mejora global de la escuela, b) la promoción del perfeccionamiento de los profesionales implicados en la educación, c) la consideración de la escuela como una organización de solución de problemas, d) la reflexión sobre la propia práctica.

En definitiva, esta nueva perspectiva centra su objetivo en cómo la escuela puede adaptarse a la diversidad del alumnado, para lo cual es imprescindible que el colectivo docente trabaje de forma colaborativa para la consecución de una finalidad común: lograr escuelas más eficaces y mejores para todos.

En la Tabla 1 aparece, de forma esquemática, la relación entre los diversos conceptos relacionados con la educación especial en la concepción tradicional y la actual.

La nueva concepción de la escuela inclusiva se refleja en numerosos documentos, tales como la denominada Declaración de Salamanca, en donde se recogen las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca en junio de 1994, patrocinada por la UNESCO y el Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Por otra parte, existen en España experiencias concretas que reflejan la voluntad de avanzar hacia una escuela que sea capaz de dar respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado. En este sentido resaltamos las experiencias basadas en los materiales elaborados por la UNESCO (1995b) “Necesidades Educativas Especiales en el aula” y que, bajo la dirección del profesor Ainscow se han realizado en Barcelona y Murcia.

Tabla 1. Conceptos relacionados con las concepciones tradicionales y actuales de la educación especial.

	Plano conceptual ----- Práctica educativa
Concepción tradicional	Déficit – educación especial – segregación
Concepción actual	Dificultad – necesidad educativa especial – integración Dificultad – necesidad educativa especial – inclusión

El objetivo del proyecto es ayudar a los profesores a considerar alternativas al enfoque de atención a las necesidades educativas especiales centrado en el individuo, promoviendo diversos cambios organizativos y metodológicos a nivel de toda la escuela y del grupo-aula, para responder a las necesidades del alumnado que tiene dificultades en el aprendizaje. Los resultados de la evaluación de estas experiencias se encuentran en AA. VV. (1998) y Arnaiz, Castejón, Garrido y Rojo (2001).

El desarrollo de la nueva concepción de la escuela inclusiva en el ámbito de la práctica educativa supone:

a) La consideración del centro escolar en su conjunto como el eje organizador de la educación en la diversidad, a la que debe dar respuesta a través de propuestas que engloben todo el centro educativo.

b) La puesta en práctica de nuevos procedimientos organizativos y metodológicos en el centro y en el grupo-aula. Las nuevas formas de organización y trabajo en el aula incluyen la formación de grupos cooperativos; la organización modular del espacio y del tiempo para permitir diferentes ambientes de trabajo y el tratamiento globalizador del currículum frente a la rigidez de un horario por asignaturas; el trabajo por rincones y talleres y el trabajo por proyectos, que trata los contenidos de una forma globalizadora.

c) Nuevas necesidades de formación y desarrollo profesional del profesorado. La nueva noción de diversidad exige un profesorado distinto en sus concepciones y en sus prácticas (Arnaiz y Castejón, 2001). El maestro del aula se considera el principal recurso para la instrucción de los alumnos que presentan algún problema de aprendizaje. Mientras que los maestros de apoyo se consideran como maestros de métodos y recursos cuyo papel es el de ayudar a los maestros de aula en el tratamiento educativo de todos los alumnos.

2. CARÁCTER INTERDISCIPLINAR DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

En la definición clásica que da la UNESCO en 1977 de la educación especial, esta se considera como: “Una forma enriquecida de educación general tendente a mejorar la vida de aquellos que sufren diversas minusvalías, enriquecida en el sentido de recurrir a métodos pedagógicos modernos y al material técnico para remediar ciertos tipos de deficiencia. A falta de intervenciones de este tipo muchos deficientes corren el riesgo de quedar, en cierta medida, inadaptados y disminuidos desde el punto de vista social y no alcanzar jamás el pleno desarrollo de sus capacidades” (UNESCO, 1977, p. 25). En esta definición predominan los elementos tecnológicos como medios para la educación especial.

La educación especial es entendida, pues, como una disciplina con un objeto unitario, definido por cualquier tipo de intervención orientada a lograr que los sujetos excepcionales desarrollen al máximo sus capacidades. Aunque esta disciplina es analizable en diferentes dimensiones: biológica, psicológica, social y educativa (Mayor, 1991).

El tipo de relación que se establece entre los diversos cuerpos de conocimiento que configuran la disciplina tiene implicaciones tanto para la teoría como para la práctica de la educación especial. Lejos de caer en cualquier tipo de reduccionismo, se trata de establecer la forma precisa en que se relacionan las diversas disciplinas que conforman la educación especial, tanto para definir las aportaciones que puede realizar cada una de ellas y sus límites explicativos, como para la construcción epistemológica de un cuerpo de conocimientos que constituyen la disciplina de la educación especial. No debemos olvidar los diferentes niveles de organización (biológica, psicológica, sociocultural...) que presenta el ser humano, considerado como una unidad biopsicosocial.

En cualquier caso, la educación especial conforma una disciplina autónoma de carácter interdisciplinar en la que, a pesar de su estrecha relación con otras ciencias, no queda anulada su especificidad como tal.

Herrera y Cerezo (1997) proponen una definición de educación especial como “Disciplina –en su doble vertiente científica y práctica– fundamentada en las ciencias biológicas, psicológicas, sociales y educativas, cuyo objetivo último es la mejora de las posibilidades de los sujetos excepcionales” (p. 13).

2.1. La dimensión psicológica de la educación especial

La dimensión psicológica de la educación especial configura las bases psicológicas de la educación especial, que “tienen como objeto de estudio las peculiaridades psicológicas y necesidades educativas de las personas excepcionales (alumnos con necesidades educativas especiales), ofreciendo así la base de conocimientos psicológicos sobre la que poder fundamentar la intervención educativa más adecuada” (Herrera y Cerezo, 1997, p. 13).

Ahora bien, este objeto de estudio requiere una mayor clarificación conceptual. ¿Cómo definimos la excepcionalidad?, ¿qué significa que un alumno tiene necesidades educativas especiales?

Desde la dimensión psicológica, la necesidad educativa especial lleva aparejada, casi invariablemente, una *dificultad de aprendizaje*. Aunque el mismo concepto de dificultad de aprendizaje es también relativo, una vez que depende asimismo de los niveles de exigencia del sistema educativo (Marchesi y Martín, 1990).

La detección y evaluación de las necesidades educativas especiales constituye un objetivo más importante para la educación especial que el estudio de los rasgos y de las categorías diagnósticas de las distintas deficiencias. La noción de necesidad educativa especial traslada el énfasis al tipo de respuesta educativa adecuada en función de la necesidad educativa detectada (Marchesi y Martín, 1990). No obstante, desde nuestro punto de vista, estimamos que no se debe olvidar que esa respuesta educativa debe estar, asimismo, en función del conocimiento de las características psicológicas y del perfil evolutivo de los alumnos que presentan esas dificultades de aprendizaje (Castejón, 2002). El reconocimiento de categorías diagnósticas de carácter específico permite avanzar en el desarrollo de programas de atención educativa especializada para atender las necesidades específicas del alumnado. Hasta el punto de considerar que sería incorrecto que, en la evaluación de estas necesidades, todo el énfasis estuviera centrado en la respuesta educativa y poco en la diferenciación diagnóstica (Jiménez, Guzmán, Rodríguez y Artiles, 2009). La respuesta educativa será más eficaz en tanto en cuanto pueda estar adecuadamente ajustada al diagnóstico diferencial.

Desde esta perspectiva, la disciplina *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria* ha de ser entendida como un conjunto de conocimientos sobre las características psicológicas de los sujetos que presentan algún tipo de disfunción en el aprendizaje, con la finalidad de dar las respuestas educativas adecuadas para optimizar sus posibilidades de desarrollo y de aprendizaje. Esta finalidad está estrechamente ligada a los aprendizajes escolares, por lo que es necesario tener en cuenta la estrecha vinculación entre los niveles de análisis psicológico y pedagógico.

3. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La noción de necesidad educativa especial está muy relacionada con otros conceptos, por lo que conviene intentar clarificar el término y, sobre todo, delimitar el tipo de sujetos que en la práctica pueden presentar tales necesidades educativas.

La delimitación del concepto de necesidad educativa especial supone una referencia a los conceptos de excepcionalidad, los criterios de normalidad-anormalidad, los modelos explicativos de la conducta anormal y a la propia conceptualización de necesidad educativa especial.

3.1. Excepcionalidad y criterios de normalidad

Para la mayoría de autores (Herrera y Cerezo, 1997), el hecho básico que fundamenta la educación especial es la existencia de una condición de excep-

cionalidad, de una diferencia, de una desviación respecto a la normalidad. No obstante, a la hora de valorar la normalidad-anormalidad de un individuo se pueden emplear diversos criterios. Así, García (1991) menciona la existencia de los siguientes criterios. a) Estadístico, que toma como referencia el valor medio de la población en el continuo que representa la campana de Gauss. b) Médico, que toma como referencia el estado de salud; c) Sociocultural, con referencia a la adaptabilidad al medio social. d) Legal o normativo, cuando se toma como referente un criterio legislativo. e) Subjetivo, que toma como referencia la propia experiencia del individuo. La psicología ha adoptado, fundamentalmente, criterios de tipo estadístico y subjetivo.

Ahora bien, una persona puede ser considerada normal según un criterio y anormal con referencia a otros. El concepto de normalidad tiene pues un carácter multidimensional y relativo.

3.2. Modelos explicativos de la conducta anormal

El empleo de uno u otro criterio está influido por el modelo teórico que adoptemos como referencia. Se han formulado, de forma explícita o implícita, diferentes modelos explicativos de la conducta anormal. La adopción de uno u otro modelo conlleva no solo perspectivas teóricas muy diferentes sino, también, prácticas educativas distintas (Sánchez-Asín, 1993).

Los principales modelos explicativos de la conducta anormal son los siguientes:

A) Modelo biomédico.

Este modelo sitúa la explicación de la conducta anormal en una patología orgánica causada por un agente causal definido. Este modelo establece la raíz de cualquier alteración o desviación dentro de la persona y excluye factores causales externos presentes en el entorno social del individuo. Desde esta perspectiva, el modelo biomédico puede discriminar a los sujetos de ambiente socioeconómico bajo al valorar únicamente el aprendizaje actual, más que su potencial de aprendizaje.

B) Modelo psicológico.

El modelo psicológico considera la conducta anormal como una desviación estadística respecto a la población normal. Mientras en el modelo biomédico existe un corte definido entre la conducta normal y anormal, debido a un agente causal identificable, en el modelo psicológico ese agente causal no siempre se puede detectar de forma precisa. En el modelo psicológico no existe un punto de corte que sirva para diferenciar la conducta normal

y anormal, sino que entre normalidad y anormalidad hay un continuo; es la desviación de la conducta del individuo respecto a la media de su población de referencia lo que hace que una conducta sea anormal.

El modelo psicológico es neutral desde el punto de vista valorativo. Lo normal y lo anormal no es bueno o malo en sí mismo, sino en referencia a los demás.

Dentro del modelo psicológico podemos distinguir a su vez distintas orientaciones o tendencias, según el paradigma teórico en el que nos situemos. Entre ellos destacan el modelo conductual, el cognitivo y el sociocultural.

b.1) Conductual.

El modelo conductual establece las causas de la conducta anormal en las manifestaciones observables del comportamiento. Debido, además, al énfasis que concede al aprendizaje como factor de desarrollo del individuo, sitúa los antecedentes de la conducta anormal en los procesos de aprendizaje inadecuados. Aunque no se niega el papel condicionante de los factores causales de base orgánica (factores genéticos y prenatales, por ejemplo), este modelo pone el énfasis en el ambiente y en el aprendizaje.

Más que la identificación de las causas de la conducta inadecuada, lo que interesa es el análisis funcional de las condiciones y refuerzos que mantienen la conducta actual y, sobre todo, en la modificación de la conducta inadecuada y en la instauración de nuevas conductas.

Este modelo ha servido de base para la intervención sobre niños con dificultades de aprendizaje o comportamiento, por lo que, desde el punto de vista práctico, es uno de los modelos que más aportaciones ha hecho a la educación especial.

b.2.) Cognitivo.

Este modelo psicológico sitúa las causas de la conducta anormal en los procesos cognitivos deficitarios del individuo. Los enfoques cognitivos han desplazado al modelo conductual, tanto en la explicación como en la intervención sobre las dificultades de aprendizaje. Los modelos cognitivos tratan de explicar los mecanismos –procesos– internos mediante los cuales se procesa y asimila la información y los conocimientos que constituyen la base de los aprendizajes del alumno.

La intervención para la mejora de las deficiencias en la adquisición de información se ha centrado, principalmente, en la elaboración de programas para el desarrollo de estrategias de aprendizaje y motivación más adecuadas por parte del alumno en ámbitos curriculares específicos (Fletcher, Lyon, Fuchs y Barnes, 2007).

C) Modelo sociocultural.

El modelo sociocultural sitúa las causas de la conducta anormal fuera del individuo, en la sociedad. En este modelo se supone que existen mecanismos marginadores de tipo económico, político y cultural, que son causas de las dificultades que presenta el alumno en la escuela.

En este modelo son los factores extrínsecos o ambientales de tipo social y cultural, principalmente, los responsables de las dificultades de aprendizaje, el bajo rendimiento y la inadaptación del alumno a la escuela.

Los factores socioculturales ejercen su influencia sobre el aprendizaje fundamentalmente a través de la familia. Estos factores son de diverso tipo y no solo están referidos a desventajas económicas, sino también a concepciones ideológicas de origen cultural que se traducen en distintos grados de valoración de la educación, la enseñanza y la escuela (Castejón y Pérez-Sánchez, 1999; Arnáiz, Castejón, Garrido y Rojo, 1999).

3.3. Delimitación de las necesidades educativas especiales

Como se indicó anteriormente, lo que fundamenta la educación especial es la existencia de una diferencia, de una desviación respecto a la normalidad, de una excepcionalidad. Ahora bien, dónde colocamos el límite que separa la excepcionalidad de la normalidad. O lo que es lo mismo, cómo delimitamos lo que constituye una necesidad educativa especial y qué tipos de necesidades educativas especiales podemos encontrar, si podemos establecer una categorización de estas necesidades.

La delimitación de la necesidad educativa especial requiere una serie de matizaciones. En primer lugar, si entendemos la desviación de la media como una separación de la normalidad, esta puede producirse tanto por defecto –objeto tradicional de la educación especial– como por exceso, por lo que en la categoría de alumnos excepcionales se situarían los alumnos con un rendimiento superior a la media –alumnos superdotados y/o de alta habilidad o rendimiento–, que también tendrían necesidades educativas especiales. En segundo lugar, si entendemos la conducta anormal como una desviación de la media, dentro de un continuo, sigue siendo necesario establecer el criterio que nos sirve para establecer el límite entre los sujetos que requieren atención especial y aquellos otros que no la necesitan, más allá del mero criterio estadístico.

En principio, cualquier diferencia individual en el aprendizaje representa una desviación de la normalidad y constituye una necesidad educativa. El carácter más o menos excepcional de la necesidad es lo que parece conferir a esta el carácter de especial. Si la mayoría de alumnos tienen necesidades

educativas diferentes, en razón de sus diferencias individuales, no cabría hablar de necesidad educativa especial.

3.3.1. La noción de diversidad

La existencia de diferencias individuales entre los alumnos que forman parte del grupo-clase, desde el ángulo psicológico, introduce el concepto de diversidad desde la perspectiva educativa.

El concepto de diversidad alude a cualquier diferencia más o menos notable que un alumno presenta al seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros de edad, cualquiera que sea el factor determinante de la ventaja o el retraso (Marchesi, 1999a; Marchesi y Martín, 1990).

Uno de los factores principales de diferencias individuales se sitúa en los procesos básicos (memoria, estrategias de aprendizaje, metacognición, etc.), así como en los conocimientos previos del que aprende.

Otra fuente de diferencias individuales se sitúa en las dificultades o problemas de aprendizaje, que por lo general se manifiestan en el área de lenguaje. Se detectan por alteraciones en los diversos aspectos del lenguaje que se relacionan con diversas áreas en donde predominen la comprensión y expresión oral y escrita.

No obstante, no es correcto entender la diversidad de los alumnos como algo ligado exclusivamente al desarrollo de sus capacidades ni mucho menos a las dificultades de aprendizaje que van aparejadas. Las diferencias individuales en muchas ocasiones están asociadas a expectativas, motivaciones, estilos de aprendizaje y otros factores de personalidad, que constituyen uno de los elementos a tener en cuenta al iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la motivación por aprender condiciona en buena medida el aprendizaje (Alonso, 1992); pero también depende de que los contenidos que se le ofrezcan a los estudiantes tengan algún significado para ellos y les resulten útiles.

Otro factor en la consideración de la diversidad es el referido a los estilos de aprendizaje con los que los alumnos se enfrentan a las tareas escolares. Es conveniente observar si un alumno es fundamentalmente reflexivo o impulsivo, o si utiliza un estilo más bien analítico que sintético; así como la modalidad sensorial por la que accede más fácilmente al conocimiento (auditiva, visual, etc.), o el tipo y la frecuencia del refuerzo que tienen mayor repercusión en su progreso. Todas estas variables, con las que no se agotan los diversos estilos de aprendizaje, se traducen en el aula en diferencias individuales que han de ser tomadas en consideración en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En suma, las causas de las diferencias entre los alumnos son diversas y muchas de ellas no provienen del ámbito de la inteligencia. Las diferencias individuales mencionadas son predominantemente de tipo psicológico

individual (motivación, inteligencia, estilo de aprendizaje, etc.), o educativo (conocimientos previos), aunque también existen otro tipo de diferencias de tipo sociocultural (expectativas y valores asociados a una etnia, diferencias culturales, etc.) que también deben ser tenidos en cuenta como fuente importante de diferencias.

3.3.2. *La noción de necesidades educativas*

El término de necesidades educativas alude a que, dada la diversidad de capacidades, ritmos de aprendizaje, intereses, motivaciones o diferencias socioculturales que se observan entre los alumnos, todos tienen necesidades educativas particulares. Cuando los alumnos afrontan la situación de enseñanza-aprendizaje, lo hacen con arreglo a sus estilos particulares para aprender, a sus ideas y conocimientos previos, a sus centros de interés, etc. En función de ello, los distintos alumnos avanzan en su aprendizaje con ritmos diferentes, con estrategias de aprendizaje distintas y con menores o mayores dificultades.

Considerar tal diversidad en los alumnos y las respuestas educativas que las situaciones específicas demandan implica aceptar que *todos* los alumnos tienen necesidades educativas. Por ello, habrá alumnos que encontrarán mayores dificultades para alcanzar los objetivos y acceder a los contenidos que establece el currículo común, y tendrán necesidad de ajustes más adecuados a sus necesidades particulares.

3.3.3. *Necesidades educativas especiales y necesidades específicas de apoyo educativo*

El término “necesidad educativa especial” no es un concepto unívoco, ni desde la perspectiva científica del ámbito psicoeducativo ni desde el marco normativo que establecen los sistemas educativos para regular la atención a la diversidad.

3.3.3.1. *Concepto amplio de necesidades educativas especiales: énfasis en la respuesta educativa*

En un sentido amplio, el término “necesidades educativas especiales” hace referencia a la respuesta educativa que algunos alumnos precisan. No se trata, desde esta perspectiva, de buscar las causas –etiología– de por qué un alumno es especial, sino que lo importante es considerar lo especial de las condiciones necesarias para que el alumno aprenda.

El concepto de necesidades educativas especiales hace referencia por tanto a las ayudas psicopedagógicas que determinados alumnos pueden precisar a lo largo de la escolarización para el logro de los fines de la educación.

Es un concepto amplio que engloba a todos aquellos alumnos que por cualquier causa tienen dificultades para lograr los aprendizajes implícitos en los objetivos educativos establecidos en el currículum escolar.

Todos los alumnos con necesidades educativas especiales no presentan una deficiencia sensorial, motriz o intelectual. Habrá alumnos englobados bajo tal definición cuyas dificultades provengan del entorno familiar, de carencias socioculturales y de su historia desajustada de aprendizaje. La necesidad especial no se sitúa solo en el alumno, sino que es el resultado de la interacción de este y el contexto educativo.

Para dar respuesta a estos alumnos la educación presenta diferentes ajustes a la diversidad de necesidades de los alumnos. Estos ajustes varían desde los más leves hasta los más profundos. El término de necesidades educativas especiales alude precisamente a esa clase de alumnos que demandan ajustes educativos severos y específicos.

Es decir, hay un cambio en la perspectiva, hay que traducir la discapacidad en términos de necesidad educativa: ¿qué necesita aprender?, ¿cómo?, ¿en qué momento?, ¿con qué recursos? La acepción de “necesidad educativa especial” pone el énfasis en lo que el alumno necesita para compensar su discapacidad o deficiencia y para progresar adecuadamente en sus aprendizajes. No es el alumno el especial. Lo especial son las condiciones que necesita para aprender. Esta concepción pone, por tanto, el énfasis en la respuesta educativa.

Otra característica propia de esta concepción sobre las necesidades educativas especiales es la existencia de un *continuo* de necesidades, a partir del cual se puede establecer una graduación en la respuesta educativa que el sistema ha de dar a los alumnos como consecuencia de la diversidad.

En la Tabla 2 se presenta de forma esquemática la secuencia de necesidades de los alumnos a las que ha de dar respuesta el sistema educativo e instructivo, así como las características fundamentales de cada una de estas necesidades.

Tabla 2. Representación esquemática de las necesidades educativas graduadas y sus características.

GRADUACIÓN DE LAS NECESIDADES	CARACTERÍSTICAS
1. Diferencias individuales	De tipo psicológico, pedagógico y sociocultural.
2. Diversidad de los alumnos	En la situación educativa.
3. Necesidades educativas	De todos y cada uno de los alumnos.
4. Necesidades educativas especiales	De los alumnos excepcionales.

En primer lugar, las diferencias individuales de tipo psicopedagógico y sociocultural dan lugar a la diversidad del alumnado dentro de una misma

situación de aprendizaje, el grupo-clase; ello requiere atender las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos derivadas de su diversidad, por los medios ordinarios que ha dispuesto el sistema educativo, en general, y el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular (adaptaciones metodológicas, estrategias y recursos motivacionales, etc.). Cuando las necesidades educativas que tienen los alumnos exigen respuestas educativas que van más allá de los medios ordinarios necesarios, se habla de necesidades educativas especiales. Estas necesidades educativas especiales tienen carácter excepcional en cuanto que no son requeridas por todos, sino por una parte de los alumnos.

Brennan (1988) establece una distinción entre “diferencias individuales en el aprendizaje” y “necesidades educativas especiales”. Las diferencias individuales están ligadas a cada alumno y se pueden abordar con los medios ordinarios que posee cualquier profesor, mientras que las dificultades de aprendizaje que muestran los alumnos con necesidades educativas especiales tienen que resolverse con ayudas extraordinarias de tipo educativo, médico o psicológico.

Para Brennan existe una necesidad educativa especial “cuando se presenta una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de estas) que afecta al aprendizaje hasta el punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda, puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno” (Brennan, 1988, p. 36).

Dentro de las necesidades educativas especiales, se puede establecer, a su vez, un *continuo*, en función de las dificultades con las que se encuentran los alumnos para aprender, que da lugar a una tipología amplia de necesidades educativas que van desde las necesidades educativas usuales temporales (por ejemplo, baja motivación por fallecimiento de un familiar), pasando por las necesidades educativas usuales permanentes (por ejemplo, lentes de aumento por pérdida importante de visión), a las necesidades educativas especiales temporales (por ejemplo, dificultades de lectoescritura por dislexia espacial), para llegar a las necesidades educativas especiales permanentes (por ejemplo, retraso mental severo o síndrome de Asperger). En la Tabla 3 se presentan los distintos tipos de necesidades.

Las dificultades, temporales o permanentes, que se resuelven sin necesitar la ayuda de recursos extraordinarios (de tipo educativo, médico o psicológico)

constituyen las necesidades educativas usuales. Las dificultades que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que demandan recursos educativos extraordinarios se denominan necesidades educativas especiales.

Tabla 3. Tipología de las necesidades educativas.

NADA >----->		-----> TODO	
Necesidades Educativas Usuales Temporales	Necesidades Educativas Usuales Permanentes	Necesidades Educativas Especiales Temporales	Necesidades Educativas Especiales Permanentes

En suma, esta perspectiva sobre las necesidades educativas especiales coincide en buena medida con la conceptualización que se le da –o al menos se le ha dado hasta ahora- a estas necesidades en España y en otros países europeos como el Reino Unido (McLaughlin *et al.*, 2006), en donde se pone énfasis en la respuesta educativa antes que en la categorización diagnóstica.

Bajo esta perspectiva, *los criterios para delimitar las necesidades educativas especiales* toman como referencia el que los alumnos no aprendan en el contexto del aula con los recursos (metodológicos, materiales, etc.) ordinarios, observándose un desfase entre los alumnos y sus compañeros en los aprendizajes que por su edad deberían haber adquirido, sin importar la causa o etiología de esas diferencias.

El primer criterio que se emplea en la identificación de las necesidades educativas especiales es que los alumnos presenten dificultades mayores que el resto para acceder a los aprendizajes comunes a su edad.

El segundo criterio supone que un alumno será considerado con necesidades educativas especiales cuando el profesorado, individual o colectivamente, haya puesto en marcha y agotado todos los recursos ordinarios a su alcance (cambios metodológicos, otros materiales, más tiempo, más dedicación, etc.) y, a pesar de ello, considere que el alumno sigue necesitando ayuda extraordinaria para resolver sus dificultades.

Una vez, además, que las necesidades educativas especiales de un alumno se ponen de manifiesto en el contexto educativo determinado y no son solo consustanciales al alumno, sino que constituyen el producto de la interacción de este y la situación de enseñanza-aprendizaje: las necesidades educativas especiales dependen tanto de las características personales del alumno como de las características del contexto educativo en el que se desenvuelve y de la respuesta educativa que se le ofrece. Es decir, las necesidades educativas son

relativas. En cualquier caso hay cierta dependencia entre la estructuración de la enseñanza y la intensidad de las necesidades educativas especiales: cuanto más rígida e inflexible sea la oferta educativa más se pronuncian las necesidades especiales de los alumnos.

Este tipo de criterios de identificación del alumnado con necesidades educativas especiales son conocidos como “criterios curriculares”, ya que descansan sobre el dominio o no de los aprendizajes implicados en los objetivos del currículum establecido por el sistema educativo para el alumnado de su mismo nivel o edad, y además se basan predominantemente en la observación u opinión del profesorado sobre la existencia de estas dificultades en los alumnos.

3.3.3.3. Concepto restringido de necesidades educativas especiales: énfasis en la diferenciación diagnóstica

A pesar de las considerables ventajas que ofrece la consideración amplia de las necesidades educativas especiales que pone énfasis en la respuesta educativa, esta conceptualización no está exenta de críticas (Marchesi, 1999a).

a) En primer lugar, hay quienes consideran que el término necesidades educativas especiales es demasiado vago y que remite a nuevos conceptos. A lo que va unida la crítica que hace referencia a la excesiva amplitud del término. La educación especial así entendida llega a incluir a un porcentaje amplio, de más del 20 % de alumnos con necesidades educativas especiales.

En este sentido Jiménez (2009), a partir de los resultados de un estudio sobre la prevalencia de las dificultades de aprendizaje realizado en la Comunidad Autónoma Canaria, señala que los índices tan elevados que se registran en el ámbito de las Dificultades Específicas de Aprendizaje son una consecuencia de la ausencia de criterios diagnósticos específicos que permitan la identificación real del alumnado con diferentes tipos de DEA. Sus resultados sugieren que delimitar las Dificultades Específicas de Aprendizaje reduce el porcentaje de alumnos identificados como tal, lo que puede facilitar en la práctica educativa el establecimiento de pautas de intervención más eficaces y mejor adaptadas a las necesidades educativas de este alumnado.

b) En segundo lugar, están aquellos autores que consideran que el término de necesidades educativas especiales no es útil para diferenciar entre los distintos problemas de aprendizaje. El empleo de forma genérica del término necesidades educativas especiales puede hacer que se olvide que existen características propias asociadas a cada discapacidad o no se ponga énfasis en el origen de los problemas de aprendizaje, cuyo conocimiento puede ayudar a proporcionar la alternativa educativa y los recursos más adecuados.

Esta crítica proviene de la concepción restringida del término necesidades educativas especiales y de la corriente de investigación sobre las dificultades específicas de aprendizaje (DEA), que es dominante en el ámbito científico internacional, principalmente en EE. UU. y Canadá (Fidalgo y Robledo, 2010). Desde esta perspectiva, es necesario establecer criterios diagnósticos específicos dentro del amplio campo de las necesidades educativas especiales. Estos alumnos constituyen una población altamente heterogénea (con subtipos disléxicos por ejemplo), que requiere tanto un diagnóstico diferencial como una atención individualizada.

La existencia de criterios diagnósticos específicos es necesaria para una correcta identificación de este alumnado en edades tempranas, lo cual va a posibilitar una prevención mucho más eficaz, en cuanto que va a ser mucho menos probable que se consoliden esas dificultades en el futuro (Jiménez *et al.*, 2009).

El diagnóstico específico de las dificultades educativas y sus causas hace posible, además, dar una respuesta educativa, adecuada al diagnóstico diferencial, más eficaz e individualizado. Las medidas educativas de respuesta a las dificultades específicas de aprendizaje deben estar fundamentadas en una sólida base científica, como la que proporciona el enfoque de la psicología cognitiva de procesamiento de la información (Fidalgo y Robledo, 2010). Estudios actuales han identificado procesos cognitivos claves en la explicación de las dificultades de aprendizaje escolar de lectura, escritura y matemáticas. El entrenamiento de estos procesos cognitivos clave, vinculados al dominio específico de aprendizaje donde existan las dificultades, contextualizados en el entorno escolar, influyen positivamente en la mejora del aprendizaje y del rendimiento académico en el área específica de que se trate (Fletcher *et al.*, 2007; Fletcher, Morris y Lyon, 2003).

Para algunos, sin embargo, la categorización diagnóstica del alumnado plantea un dilema asociado a la identificación: la identificación de los alumnos que tienen necesidades educativas, ¿les ayuda o les marca negativamente? En palabras de Norwich (1993): “a) Si los niños tienen dificultades en el aprendizaje y son identificados y etiquetados como necesitados de educación especial, entonces van a ser tratados probablemente de forma diferente, devaluados y estigmatizados; b) Si los niños que experimentan dificultades en el aprendizaje no son identificados individualmente como que tienen necesidades educativas especiales, entonces no habrá manera de identificarles y de asegurar recursos educativos para ellos” (p. 534).

Esto es un falso dilema, pues no reconocer la existencia de necesidades educativas especiales no ayuda a dar la respuesta educativa más adecuada. La

conceptualización de las necesidades educativas especiales enfocada hacia la respuesta educativa no debe excluir, sin embargo, la necesidad de conocer en profundidad las características personales propias del alumno, para poder dar la respuesta educativa más adecuada.

Para otros (Rigo, 2003), se considera peligrosa, incluso, la falta de una definición conceptual clara –etiología, características previas, etc.– de las dificultades, o capacidades, de aprendizaje a la hora de atender a las necesidades educativas especiales, derivadas de las mismas.

La solución a este dilema ha de ir orientada, desde nuestro punto de vista, tanto a establecer las características y el origen de las dificultades de aprendizaje que presenta el alumno como a dar una respuesta educativa a estas dificultades. De ahí la importancia de conocer los aspectos psicológicos y conductuales asociados con cada dificultad de aprendizaje y sus implicaciones para dar las respuestas educativas más adecuadas ante las necesidades educativas especiales de todos y cada uno de los alumnos. A ello obedece un libro que tiene por título: *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*.

c) En tercer lugar, frente a la idea que pone énfasis en la respuesta educativa de que hay un continuo de necesidades educativas especiales, en uno de cuyos extremos estarían las necesidades permanentes y/o de mayor gravedad (como las derivadas de déficits sensoriales, motores e intelectuales) y en el otro las transitorias o más leves (como podrían ser la dificultades específicas de aprendizaje), en la concepción que pone énfasis en la diferenciación diagnóstica se mantiene que no es conveniente, e incluso puede ser un error, establecer tal continuo dada la especificidad de cada una de las necesidades educativas especiales. Así, considerar las dificultades de aprendizaje con un carácter transitorio puede reflejar, en muchos casos, una conceptualización errónea de las Dificultades Específicas de Aprendizaje, una vez que parece estar constatado empíricamente que constituyen un problema que abarca todo el ciclo vital y que demanda un tratamiento educativo diferenciado y específico de la categoría o subcategoría diagnóstica de que se trate (Fidalgo y Robledo, 2010).

En lo relativo a los *criterios para la identificación de las necesidades educativas especiales*, una cuestión que se plantea es si es suficiente el criterio curricular (la evidencia de problemas de aprendizaje que dificultan el logro de los objetivos educativos) o es necesario además establecer criterios diagnósticos específicos asociados al área curricular, basados en la investigación psicopedagógica (Jiménez *et al.*, 2009).

Desde la concepción de las necesidades educativas que pone énfasis en la diferenciación diagnóstica, se aboga por que la identificación de estos

alumnos esté basada no solo en criterios curriculares y en la observación del profesor, sino también en criterios diagnósticos específicos, como por ejemplo los encontrados en la investigación psicolingüística para el caso de las dificultades de lectoescritura.

Recientemente, se ha propuesto otro método alternativo de identificación, que intenta conjugar los criterios curriculares con los criterios diagnósticos específicos, conocido como “criterio de respuesta a la intervención”. En términos generales, consiste en aplicar un programa de intervención temprana, fundamentado en la investigación, tan pronto como se detectan las primeras dificultades, a aquellos alumnos que se considera que se encuentran en riesgo de tener necesidades educativas especiales o dificultades específicas de aprendizaje (Deshler *et al.*, 2005; IDEA, 2004).

Si los alumnos siguen sin responder adecuadamente después de proporcionarles una instrucción más intensiva e individualizada, entonces es cuando se confirma el diagnóstico de la dificultad (Jiménez *et al.*, 2009). De esta forma, no se puede diagnosticar una necesidad educativa especial o una dificultad específica de aprendizaje sin que el alumnado haya recibido una enseñanza efectiva. De este modo, se enfatiza el importante papel de la instrucción para la prevención, también como para el diagnóstico, de las dificultades de aprendizaje.

Tabla 4. Comparación de las concepciones sobre las Necesidades Educativas Especiales.

<i>Concepción amplia: énfasis en la respuesta educativa</i>	<i>Concepción restringida: énfasis en la diferenciación diagnóstica</i>
Ámbito geográfico: Reino Unido, España y algunos países europeos	Ámbito geográfico: Estados Unidos y Canadá principalmente
Categorías diagnósticas amplias o poco delimitadas	Establecimiento de categorías y subcategorías específicas (ej., subtipos disléxicos)
Poco énfasis en la etiología de las dificultades	Delimitación de la etiología de las dificultades específicas
Continuo graduado de necesidades educativas en función de la gravedad de las dificultades y de la respuesta educativa	Dificultad para graduar las necesidades educativas según las dificultades. Se establecen categorías diagnósticas diferenciadas.
Criterio de identificación curricular	Criterios de identificación psicopedagógicos basados en la investigación
Criterio de respuesta a la intervención	

En la Tabla 4 se presentan de forma esquemática las dos concepciones existentes sobre las necesidades educativas especiales. Sin considerar las dos concepciones excluyentes, se pueden establecer características propias de cada una de ellas. Así, mientras en la concepción amplia las categorías diagnósticas están nada o muy poco delimitadas, se pone poco énfasis en establecer las causas de las dificultades, se considera que existe un continuo de necesidades desde las más graves y permanentes a las menos graves o transitorias, y el criterio de identificación es curricular; el concepto más restringido aboga por el establecimiento de categorías y subcategorías diagnósticas específicas, la delimitación de las causas de cada una de las dificultades, el establecimiento de categorías diagnósticas diferenciadas en vez de un continuo de necesidades, así como el empleo de criterios de identificación psicopedagógicos de tipo científico. Otras características, como el criterio de respuesta a la intervención, puede considerarse común a ambas concepciones.

3.3.3.3. *La aproximación normativa: las necesidades específicas de apoyo educativo*

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), promulgada en 1990 en España, hace referencia al concepto amplio de necesidades educativas especiales (NEE). En este marco normativo, el alumnado con NEE se identifica como aquel que tiene dificultades para adquirir los aprendizajes escolares básicos señalados en los objetivos educativos, con los recursos –metodológicos y materiales– ordinarios en el contexto del aula; independientemente de las causas que provocan esas dificultades, ya sean deficiencias sensoriales, retraso mental, diferencias culturales o enseñanza insuficiente.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, en el capítulo I del título II, dedicado al “alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”, establece nuevas categorías diagnósticas, como la de dificultades específicas de aprendizaje, dentro de la categoría de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Así, se entiende por alumnado con *necesidades específicas de apoyo educativo*, aquel que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria: a) por presentar necesidades educativas especiales, b) por dificultades específicas de aprendizaje (DEA), c) por altas capacidades intelectuales, d) por haberse incorporado tarde al sistema educativo, e) por condiciones personales o de historia escolar.

En las distintas secciones de este capítulo de la LOE se definen algunas de estas categorías. Así, en la sección primera, se entiende por *alumnado que presenta necesidades educativas especiales*, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y

atenciones educativas especiales por presentar una discapacidad, un trastorno generalizado del desarrollo o un trastorno grave de conducta.

En la sección segunda de este mismo capítulo I, dedicada al *alumnado con altas capacidades intelectuales*, se señala que las administraciones educativas deben adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Así como adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades.

La sección tercera se dedica a alumnos con integración tardía en el sistema educativo español, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo.

Aunque la LOE recoge de forma explícita la categoría diagnóstica de las Dificultades Específicas de Aprendizaje, dentro del amplio marco de las NEAE no existe una sección dedicada a este concepto, por lo que no se establece una interpretación clara del mismo. Es necesario delimitar con mayor precisión el término, debido a que, por ejemplo, no se puede dar la misma respuesta educativa ante un bajo rendimiento lector en un alumno con DEA o con déficit sociocultural (Jiménez *et al.*, 2009).

Si bien la LOE ha supuesto un avance en el establecimiento de nuevas categorías diagnósticas, se han de seguir delimitando las características del alumnado que se sitúa en cada una de las diferentes categorías y subcategorías, ya que ello tiene implicaciones educativas importantes.

LECTURAS RECOMENDADAS

Herrera-Gutiérrez y Cerezo, F. (1997). *Bases psicológicas de la Educación Especial*. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia / DM. Presenta de forma clara las definiciones del objeto de estudio de la educación especial, así como de las bases psicológicas de la educación especial en relación con la disciplina anterior.

Marchesi, A. (1999). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 21-43). Madrid: Alianza. Realiza un análisis de la evolución del objeto de la educación especial, profundizando en el análisis del concepto de necesidades educativas especiales.

Fidalgo, R. y Robledo, P. (2010). El ámbito de las dificultades específicas de aprendizaje en España a partir de la Ley Orgánica de Educación. *Papeles del Psicólogo*, 31(2), 171-182. Presenta los criterios científicos que sustentan la nueva normativa sobre las necesidades específicas de apoyo educativo contempladas en la LOE, abogando por una evaluación diagnóstica y una intervención específica sobre los alumnos con dificultades de aprendizaje.

ACTIVIDADES PRÁCTICAS SUGERIDAS

El alumno, una vez estudiado el tema, y con el objetivo de facilitar su comprensión, puede:

- Realizar un esquema sencillo sobre la historia de la educación especial y su objeto de estudio.
- Comparar los términos de deficiencia y de necesidades educativas especiales en razón de dos criterios básicos: etiología y tipo de respuesta educativa.
- Realizar un mapa conceptual en el que se representen los conceptos relacionados con el término necesidades educativas especiales.

ACTIVIDADES PARA LA AUTOEVALUACIÓN

A continuación presentamos una prueba de evaluación tipo test para que el alumno pueda comprobar los conocimientos adquiridos:

1. Los primeros estudios que pueden encuadrarse dentro de lo que actualmente constituye la educación especial están relacionados con:

- a) la educación de alumnos con deficiencias sensoriales.
- b) los problemas de inadaptación social.
- c) el bajo rendimiento.
- d) los déficits intelectuales.

2. A principios de siglo, las deficiencias se consideraban:

- a) educables.
- b) determinadas por factores innatos difícilmente modificables.
- c) resultado de la interacción con el entorno.
- d) todas las respuestas anteriores son ciertas.

3. La psicología conductista considera que la conducta deficiente es el resultado de:

- a) factores orgánicos.
- b) la maduración.
- c) aprendizajes inadecuados.
- d) ninguno de los factores anteriores.

4. Uno de los documentos que mejor explica el significado del concepto de necesidad educativa especial es el Informe Warnock, publicado en:

- a) Dinamarca.
- b) Francia.

- c) EE. UU.
- d) Reino Unido.

5. En el ámbito normativo establecido por la Ley Orgánica de Educación (LOE) promulgada en el 2006, el término más general empleado para referirse al alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria es:

- a) alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
- b) alumnado con necesidad educativa especial.
- c) alumnado con dificultades específicas de aprendizaje.
- d) alumnado con integración tardía en el sistema educativo.

6. Indique cuál de las siguientes afirmaciones es cierta:

- a) cualquier diferencia individual en el aprendizaje representa una desviación de la normalidad.
- b) cualquier diferencia individual constituye una necesidad educativa.
- c) el carácter más o menos excepcional de la necesidad es lo que confiere a esta el carácter de especial.
- d) todas las respuestas anteriores son ciertas.

7. Se asume que todos los alumnos con necesidades educativas especiales:

- a) presentan una deficiencia sensorial, motriz o intelectual.
- b) no presentan una deficiencia, motriz o intelectual.
- c) tienen dificultades que provienen del entorno familiar.
- d) tienen carencias socioculturales.

8. Desde la concepción amplia de las necesidades educativas especiales, estas necesidades especiales:

- a) se ubican en el alumno.
- b) son fruto de la interacción entre el alumno y el contexto educativo.
- c) se sitúan en el ambiente.
- d) son consecuencia de las diferencias individuales.

9. La concepción restringida de las necesidades educativas especiales considera que:

- a) es necesaria la existencia de criterios diagnóstico específicos para la correcta identificación de este alumnado en edades tempranas.
- b) es conveniente conocer las causas de las dificultades para poder dar una respuesta más ajustada al alumno.

c) no existe un continuo claro de necesidades educativas especiales, en función de la permanencia y/o gravedad de las mismas, debido a la especificidad de cada una de ellas.

d) todas las respuestas anteriores son ciertas.

10. Entre los criterios de identificación del alumnado con necesidades educativas especiales o necesidades específicas de apoyo educativo, se encuentra:

a) el criterio curricular.

b) el criterio psicopedagógico basado en la investigación.

c) el criterio de respuesta a la intervención.

d) todos los anteriores.

SOLUCIONES PARA LAS ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN

1: a; 2: b; 3: c; 4: d; 5: a; 6: d; 7: b; 8: b; 9: d; 10: d.

GLOSARIO

Deficiencia: Según la OMS (Organización Mundial de la Salud) una deficiencia es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

Dificultad: Sensación de incapacidad para el logro de un objetivo que tiene su origen en el individuo, el medio o en ambos factores conjuntamente.

Diferencias individuales: Características de tipo psicológico, pedagógico o sociocultural asociadas al individuo, que le hacen diferente de las demás personas y del grupo en su conjunto.

Disciplina: Cuerpo coherente de conocimientos sobre un objeto común, elaborado con un método determinado.

Diversidad: Consideración de las diferencias individuales desde el punto de vista educativo. Conjunto de diferencias individuales dentro de un mismo grupo educativo.

Estatus epistemológico: Situación de una disciplina de estudio en cuanto a su objeto de conocimiento y al método propio que emplea para elaborarlo. Carácter más o menos científico, aplicado o teórico, etc., de una disciplina.

Estilo de aprendizaje: Modo de aprender que tiene cada alumno, independientemente del resultado obtenido. La adecuación entre el estilo de aprendizaje y el tipo de respuesta educativa potencia el rendimiento del alumno.

Necesidad educativa: Necesidades que presentan todos y cada uno de los alumnos como consecuencia de sus diferencias individuales y de la diversidad en el aula.

Necesidad educativa especial: En sentido tradicional, necesidad que se produce cuando el alumno necesita una respuesta educativa que va más allá de los modos ordinarios que se emplean con la mayoría de los alumnos.

Normalización: El principio de normalización educativa supone la integración de los alumnos necesitados de educación especial en el mismo ambiente escolar que los considerados normales.

Psicología conductista: Orientación de la psicología que tiene como objeto de estudio, únicamente, el comportamiento observable.

Psicología cognitiva: Orientación de la psicología que tiene como objeto de estudio los procesos cognitivos internos, que no son directamente observables, sino que se infieren a partir de las conductas observables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA. VV. (1998). Una escuela efectiva para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 64-68.

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea/UNESCO.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Alonso, J. (1992). *Motivar en la adolescencia. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.

Arnáiz, P. y Castejón, J.L. (2001). Toward a change in the role of the support teacher in the Spanish Education System. *European Journal of Special Needs Education*, 16 (2), 99-110.

Arnáiz, P., Castejón, J.L., Garrido, C. y Rojo, A. (1999). La respuesta a las necesidades educativas especiales en el aula: Resultados de la aplicación del Proyecto UNESCO en la Región de Murcia. Ponencia presentada en las *II Jornadas Nacionales sobre Necesidades Educativas Especiales en el aula. El proyecto UNESCO en España*. Barcelona, 30 septiembre a 2 de octubre de 1999.

Arnaiz, P., Castejón, J.L., Garrido, C. y Rojo, A. (2001). Evaluación del proyecto UNESCO en la Región de Murcia: Necesidades Educativas Especiales en el aula. *XXI Revista de Educación*, 3, 65-80.

Bautista, R. (1993). Una escuela para todos: La integración escolar. En Varios (eds.), *Necesidades Educativas Especiales* (2.ª ed.), (pp. 23-37). Málaga: Aljibe.

Blanco, R., Sotorrió, B., Rodríguez, V.M., Pintó, T., Díaz-Estébanez, E. y Martín, M. (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.

Brennan, W. (1988). *El currículo para los niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Siglo XXI.

Castejón, J.L. (2002). Bases psicológicas de la Educación Especial. En J.L. Castejón y L. Navas (eds.), *Bases Psicológicas de la Educación Especial* (pp. 1-25). Alicante: Editorial Club Universitario.

Castejón, J.L. y Pérez-Sánchez, A. (1999). *Variables psicosociales en el éxito y fracaso escolar*. Alicante: Observatorio Europeo de Tendencias Sociales/Universidad de Alicante.

Deshler, D., Mellard, D., Byrd, S., Compton, D., Fuchs, E., Fuchs, L. y Reschly, D. (2005). Research topics in responsiveness to intervention: Introduction to the special series. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 483-484.

Fidalgo, R. y Robledo, P. (2010). El ámbito de las dificultades específicas de aprendizaje en España a partir de la Ley Orgánica de Educación. *Papeles del Psicólogo*, 31(2), 171-182.

Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Fuchs, L.S. y Barnes, M.A. (2007). *Learning disabilities. From identification to intervention*. Nueva York: The Guilford Press.

Fletcher, J.M., Morris, R.D. y Lyon, G.R. (2003). Classification and definition of learning disabilities: An integrative perspective. En H.L. Swanson, K.R. Harris y S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 30-56). Nueva York: The Guilford Press.

García-García, E. (1991). El niño especial. En J. Mayor (dir.), *Manual de Educación Especial* (3.ª ed.) (pp. 195-219). Madrid: Anaya.

Herrera-Gutiérrez y Cerezo, F. (1997). *Bases psicológicas de la Educación Especial*. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia / DM.

IDEA (Individuals with Disabilities Education Improvement Act) (2004). *Public Law 108-446*, 108th Congres 2nd Session (December, 3, 2004).

Jiménez, J.E., Guzmán, R., Rodríguez, C. y Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales de Psicología*, 25(1), 78-85.

Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

Marchesi, A. (1999a). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 21-43). Madrid: Alianza.

Marchesi, A. (1999b). La práctica de las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 45-70). Madrid: Alianza.

Marchesi, A. y Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 15-34). Madrid: Alianza.

McLaughlin, M.J., Dyson, A., Nagle, K., Thurlow, M., Rouse, M., Hardman, M., Norwich, B., Burke, P. y Perlin, M. (2006). Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40, 46-58.

Mayor, J. (1991). Educación Especial. En J. Mayor (dir.), *Manual de Educación Especial* (3.^a reimpresión) (pp. 7-31). Madrid: Anaya.

Norwich, B. (1993). Ideological dilemmas in special needs education: practitioners views. *Oxford Review of Education*, 19 (4), 527-546.

Rigo, E. (2003). Los peligros educativos y sociales de una falta de definición conceptual: Las dificultades de aprendizaje. *Bordón. Revista de Orientación Pedagógica*, 55(1), 41-50. [Ejemplar monográfico con el título "Más allá de la educación especial"].

Sánchez Asín, A. (1996). *Necesidades educativas e intervención psicopedagógica*. Barcelona: EUB.

Sánchez-Palomino, A. y Torres, J.A. (1997). De la educación especial a las necesidades educativas especiales: aproximación histórica, marco conceptual y legislativo. En A. Sánchez-Palomino y J.A. Torres (coords.), *Educación Especial, vol. 1: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 23-44). Madrid: Pirámide.

Toledo, M. (1989). Primera parte: Historia de la atención a la persona diferente. La era de la normalización. Líneas generales para la ejecución de un plan de normalización en la escuela. En M. Toledo (ed.), *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales* (pp. 15-56). Madrid: Santillana.

UNESCO (1977). *La educación especial*. Salamanca: Sígueme.

UNESCO (1995a). *Informe final de la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. Acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/MEC.

UNESCO (1995b). *Las necesidades educativas especiales. Conjunto de materiales para la formación de profesores*. París: UNESCO.

Warnock, H.M. (1978). Special education needs. Report of the committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and young people. Londres: Her Majesty's Office. [Este informe se encuentra traducido en la Revista de Educación. Número extraordinario, 1987 (pp. 44-73). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia].

TEMA 2

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE E INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

LEANDRO NAVAS Y JUAN LUIS CASTEJÓN

ÍNDICE DEL CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN

2. ANÁLISIS HISTÓRICO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

- 2.1. Antecedentes (siglo XIX-1963)
- 2.2. Desarrollo (1963-1990)
- 2.3. Etapa actual (a partir de 1990)
- 2.4. Hacia una definición

3. LA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA ANTE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

4. LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

- 4.1. El Programa de Integración en España
- 4.2. Ventajas e inconvenientes de la integración
- 4.3. Niveles de integración

5. ADAPTACIONES CURRICULARES

- 5.1. Tipos de adaptaciones curriculares
- 5.2. Elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas

OBJETIVOS

- a) Establecer el concepto de dificultades de aprendizaje y conocer cómo han sido conceptuadas a través del tiempo.

b) Conocer las diferentes formas de intervención ante las dificultades de aprendizaje y diferenciar la intervención basada en procesos de la intervención basada en el análisis de tareas.

c) Comprender los fundamentos de la integración, su evolución en nuestro país y analizar sus ventajas e inconvenientes.

d) Comprender la noción de adaptaciones curriculares, establecer sus tipos y analizar las fases sucesivas para su elaboración.

RESUMEN

Tratando de establecer una definición de dificultades de aprendizaje, se ofrece una revisión de esta noción a través del tiempo (desde el siglo XIX a la actualidad). Para ello se establecen tres grandes periodos. El primero, desde el siglo XIX hasta 1963, en el que las dificultades de aprendizaje se asocian a daños neurológicos. En el segundo periodo, desde 1963 hasta 1990, las dificultades de aprendizaje se entienden como problemas académicos, con origen en disfunciones cerebrales mínimas o en fallos en los procesos perceptivos o en los procesos psicológicos básicos, que no se pueden explicar por deficiencias sensoriales, retrasos intelectuales ni por factores de tipo social o cultural. Surge la noción de necesidad educativa especial para hacer referencia a las dificultades de los estudiantes a la hora de aprender y que precisan de una intervención específica (de tipo temporal o permanente) distinta a la que reciben sus iguales en edad. Y en el tercer período, de 1990 hasta el momento actual, en el que las dificultades de aprendizaje se consolidan como área de estudio y se perciben como un problema de tipo educativo. Paralelamente, se analiza la intervención psicoeducativa ante las dificultades de aprendizaje, observándose una evolución, de la intervención basada en los procesos, a una intervención basada en el análisis de tareas (instrucción directa), hasta llegar a un enfoque de intervención de tipo cognitivo y global, considerando la integración escolar y las adaptaciones curriculares como instrumento básico. La integración escolar propone como último objetivo la plena integración de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en el sistema educativo ordinario. Para ello se hacen necesarios una serie de servicios que permitan a la mayoría de los estudiantes asistir al aula ordinaria, aunque con los apoyos que les correspondan. Y las adaptaciones son modificaciones que se introducen en la situación o en la programación educativa con el fin de dar una respuesta lo más ajustada posible a las dificultades de aprendizaje y a las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

CONCEPTOS CLAVE

Adaptaciones; adaptaciones curriculares no significativas; adaptaciones curriculares significativas; adaptaciones de acceso; alteraciones perceptivas; análisis de tareas; ceguera congénita a las palabras; DIAC; dificultades de aprendizaje; disfunción cerebral; disfunción cerebral mínima; disfunción psicológica; estrefosimbolia; Informe Warnock; instrucción directa; integración escolar; intervención en procesos; necesidades educativas especiales; niveles de integración; principio de normalización.

1. INTRODUCCIÓN

Aunque, a simple vista, el término de dificultades de aprendizaje hace referencia a cualquier inconveniente, oposición o contrariedad que impide conseguir y realizar el aprendizaje, es difícil establecer una definición clara y precisa que sirva para delimitar dicha expresión.

Como indicaban, a finales del siglo pasado, González y Martín del Buey (1991), la noción de dificultades de aprendizaje es compleja porque alude a campos muy distintos del comportamiento, que pueden variar desde trastornos de tipo perceptivo hasta problemas específicos para aprender a leer, a escribir o a calcular, porque han sido analizadas desde distintas áreas de conocimiento (medicina, neurología, psicología, pedagogía terapéutica, etc.) y porque unos autores ubican las dificultades de aprendizaje a medio camino entre la educación especial y la educación general (por ejemplo, Lerner, 1981), mientras que otros las hacen coincidir con los trastornos tratados por la educación especial (como Hallahan y Kaufman, 1976). Así, “dada la imprecisión de la que se parte a veces se llega a afirmaciones contradictorias y, en otros casos, se resaltan un tipo de manifestaciones en detrimento de otras... Otros no hacen distinción entre dificultades de aprendizaje y fracaso escolar haciendo aún más confuso el panorama y llegando a denominar a toda clase de problema escolar como dificultad de aprendizaje” (González y Martín de Buey, 1991, p. 523).

Además, como ya se indicaba en el capítulo anterior, es de destacar que no hay una única manera de interpretar el concepto de dificultades de aprendizaje, al contrario, coexisten múltiples interpretaciones que pueden, básicamente, resumirse en dos grandes grupos (Moraza y Del Campo, 2002; Suárez, 1995). El primer grupo es una concepción restringida que hace referencia a determinados problemas específicos al aprender determinadas habilidades (lenguaje oral o escrito, lectoescritura, cálculo, aspectos motrices y perceptivos, etc.).

El segundo grupo lo constituyen concepciones amplias que consideran cualquier problema que puede presentar el alumnado a lo largo de su vida escolar como dificultad de aprendizaje y que es similar a la noción de necesidad educativa especial planteada en el Informe Warnock (Aguilar, 1990; Suárez, 1995; Warnock, 1978). Ambos enfoques, el restringido y el amplio, provienen de entornos culturales y geográficos diferentes. El primero, el restringido, se ha localizado preferentemente en Norteamérica (Estados Unidos y Canadá) y el segundo, el amplio, se ha localizado en el entorno europeo (que, a partir de 1978, importó las ideas del Informe Warnock desde el Reino Unido).

Una forma adecuada de establecer el concepto de dificultades de aprendizaje, dados los problemas para hacerlo que ya hemos mencionado, puede ser la de trazar su evolución a lo largo del tiempo, aspecto este que abordaremos en el apartado siguiente, toda vez que las primeras aportaciones en este ámbito se produjeron en el siglo XIX y han ido evolucionando desde entonces. Este análisis histórico nos permitirá comprender lo que hoy se entiende por dificultades de aprendizaje.

2. ANÁLISIS HISTÓRICO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Hay una gran coincidencia entre los estudiosos del tema (Ariel, 1992; Hammill, 1993; Miranda, Soriano y Jarque, 2000; Moraza y Del Campo, 2002; Torgesen, 1991) en dividir en tres grandes períodos la historia de la noción de las dificultades de aprendizaje. Aunque cada autor o grupo de autores denomina a esas tres etapas de un modo diferente, los hitos suelen coincidir.

La primera etapa, fundacional o de antecedentes, transcurre entre el siglo XIX y 1963. Es una etapa en la que el conocimiento sobre las dificultades de aprendizaje surge de investigaciones sobre las consecuencias en la conducta que tiene el funcionamiento del cerebro. Por lo general, son estudios de tipo médico que se desarrollan en personas adultas y cuyas conclusiones se generalizan a niños con conductas similares.

El segundo período, denominado de desarrollo o de integración, se extiende entre 1963 y 1990 y se caracteriza por enfatizar el carácter académico de las dificultades de aprendizaje. De hecho, la definición de Kirk (1962), expuesta en la conferencia que impartió durante el mes de abril de 1963, en la Fundación de Niños con Discapacidades de Chicago, fue el germen para el aumento, por una parte, de las asociaciones de padres y de educadores y, por

otra, la evolución de la propia categoría diagnóstica dentro de los problemas escolares diferentes de los presentados por los niños con problemas sensoriales o con retraso mental.

El tercer período, que comprende desde 1990 hasta la actualidad y que se ha denominado etapa actual o de proyección hacia el futuro, se caracteriza por la inclusión escolar, por analizar las dificultades de aprendizaje a lo largo del ciclo vital y por la diversidad de aproximaciones teóricas para el tratamiento y la intervención educativa. Lo que se persigue ahora es el desarrollo de las competencias básicas en el alumnado con dificultades de aprendizaje, predominando el enfoque educativo sobre el médico, aunque esto suponga una intervención escolar diferenciada y específica.

De cada una de estas etapas versan los epígrafes siguientes, en los que se trata de profundizar en las principales aportaciones de cada uno de ellos.

2.1. Antecedentes (siglo XIX-1963)

Los antecedentes más remotos del concepto de dificultades de aprendizaje provienen de estudios médicos en los que las pérdidas de habilidades específicas se asociaban con daños cerebrales en la corteza cerebral. Eran estudios que se realizaban con adultos que habían perdido, como consecuencia de una lesión cerebral, una habilidad que poseían antes de la lesión y cuyos resultados se extrapolaban a niños sin esas habilidades, asumiendo que presentaban el mismo fallo neurofisiológico. Algunos ejemplos los constituyen los trabajos de Gall, Broca y Wernicke sobre las afasias o los de Hinshelwood y Orton sobre la ceguera para las palabras.

El médico alemán Gall (1758-1828), en sus obras *Anatomía y fisiología del sistema nervioso en general y del cerebro en particular* y *De las funciones del cerebro y de cada una de sus partes*, mostró que las facultades humanas tienen un substrato neurológico localizado y dejó constancia que la función del habla podía perderse tras una lesión cerebral. Se inició así el estudio de las afasias.

El neurólogo francés Broca (1824-1880) mostró que las afasias motrices (trastornos del lenguaje expresivo) se producían por lesiones en la tercera circunvolución de la zona frontal izquierda cerebral (que ahora se conoce con su nombre). Del mismo modo, Wernicke (1908) señaló que las afasias receptivas (trastorno de la comprensión verbal y de la percepción y asociación de sonidos) estaban producidas por lesiones en una zona del lóbulo temporal del cerebro (denominada posteriormente como zona de Wernicke).

La extrapolación de esos conocimientos sobre las afasias al campo de la lectura produjo la publicación de informes acerca de adultos y de niños

que, a causa de una lesión cerebral, perdían la capacidad de leer, aunque eran capaces de comprender, de hablar y de calcular. A este problema se le denominó ceguera para las palabras. En ese contexto, Hinshelwood (1917) describió los problemas de lectura en los niños y propuso reservar el término “ceguera congénita para las palabras” para los trastornos de lectura más severos y que estarían producidos por un desarrollo defectuoso de la región del giro angular del hemisferio dominante, que generaba problemas para guardar en la memoria visual las letras y las palabras, aunque la memoria auditiva permanecía intacta.

Tras analizar casos de estrefosimbolia (alteraciones o cambios de símbolos) en niños, Orton (1928) argumentó que en los trastornos para la lectura influían varios factores y que uno de ellos era el fracaso evolutivo para establecer completamente la dominancia cortical lateral, por eso sus sujetos no discriminaban las letras y las palabras espejadas o simétricas (d / b, b / p, el / le, las / sal).

Posteriormente, las dificultades de aprendizaje comenzaron a analizarse desde el área perceptivomotora. Este cambio de orientación se produjo a raíz de los trabajos de Goldstein (1942), que trabajó con excombatientes de la Primera Guerra Mundial que habían sufrido lesiones cerebrales y puso de manifiesto que presentaban problemas de funcionamiento motor, emocional y perceptivo (alteraciones sensoriales, problemas para discriminar la figura del fondo, hiperactividad, etc.). A partir de ahí, Strauss y Werner, tras sus estudios llevados a cabo en Norteamérica, señalaron la existencia de dos tipos de retraso mental. Por una parte, el que estaba originado por un trastorno neurofisiológico perfectamente localizable, endógeno, y por otra, el que sin pruebas de daños cerebrales presentaba alteraciones similares (Moraza y Del Campo, 2002). Así, Strauss y Lethinen (1947) empezaron a difundir que las dificultades de aprendizaje podían estar originadas por alteraciones perceptivas (en la integración de las globalidades, en las discriminaciones de formas, en la discriminación de figura-fondo, etc.). De este modo, a mediados del siglo XX, las dificultades de aprendizaje se equiparaban a disfunciones cerebrales.

Conviene precisar que una disfunción cerebral es una disfunción psicológica y esto nos conduce a cuestionarnos ¿qué es una *disfunción psicológica*? Tradicionalmente, se entiende por disfunción psicológica a la ruptura del funcionamiento cognitivo, emocional o conductual. En el caso de la disfunción cerebral, el inadecuado funcionamiento cognitivo, emocional y conductual se debe a una alteración orgánica del cerebro. Por lo general, según Davison y Neale (1983), cualquier alteración orgánica cerebral supone, en primer lugar, alteraciones en la orientación (el sujeto puede no saber quién es o en dónde está, perder la no-

ción del tiempo, etc.), en segundo lugar, alteraciones en la memoria (sobre todo la pérdida de la memoria es más evidente en los eventos recientes y el sujeto puede recurrir a la confabulación para llenar los huecos de su memoria), en tercer lugar, alteraciones en el funcionamiento intelectual (es decir, problemas para entender, para aprender y para juzgar o para resolver problemas) y, por último, alteraciones emocionales (labilidad y embotamiento emocional). Así visto, los síntomas de las disfunciones cerebrales son muy semejantes a los de las psicosis (depresiones profundas o esquizofrenias). No obstante, la conducta desordenada que presenta una persona con disfunción cerebral no siempre depende de la alteración orgánica del cerebro o del tamaño de la lesión: parece ser que la personalidad del individuo interactúa con la lesión cerebral para producir los síntomas que se observan. Dentro de las disfunciones cerebrales se encuentra la disfunción cerebral mínima, que es, según Wicks-Nelson e Israel (2001), un mal funcionamiento –o un funcionamiento patológico– del sistema nervioso central o del cerebro, en un grado en el que no puede detectarse con claridad. Generalmente se vincula con la hiperactividad, con las dificultades del aprendizaje y con los problemas de comportamiento. Es una expresión que no aparece entre los trastornos que se pueden diagnosticar según los criterios del DSM-IV de la APA (1995) y actualmente está en desuso.

Como hemos señalado, hace años se empleaba para aludir a los trastornos de aprendizaje de niños que no mostraban signos orgánicos claros de lesión cerebral. En un interesante capítulo de Francisco Rivas (1985), se señala que el término disfunción cerebral mínima se aplicaba a niños de inteligencia normal, que presentaban ciertos trastornos del aprendizaje o de la conducta asociados a un funcionamiento deficiente del sistema nervioso central, que se manifestaba en la percepción, en la formación de conceptos, en el lenguaje, en la memoria, en la atención y en el movimiento.

En síntesis, desde esta perspectiva inicial, las dificultades de aprendizaje poseen unas características que han sido claves en su definición a lo largo del tiempo (Moraza y Del Campo, 2002):

- En un mismo individuo, se observan contradicciones entre los comportamientos normales y los comportamientos deficitarios.
- Los comportamientos deficitarios se originan por una alteración en el sistema nervioso central.
- No hay problemas o deficiencias sensoriales.
- A pesar de haber recibido la escolaridad propia de su edad, el individuo manifiesta retraso escolar.
- Y los síntomas se manifiestan en los procesos básicos (atención, percepción, memoria, regulación del comportamiento, etc.).

2.2. Desarrollo (1963-1990)

En el estudio de las dificultades de aprendizaje, el período de desarrollo se extiende entre 1963 y 1990 y se caracteriza por enfatizar el carácter académico de las mismas.

Kirk expuso, en la conferencia que impartió durante el mes de abril de 1963, en la Fundación de Niños con Discapacidades de Chicago, lo que puede ser la primera definición de dificultades de aprendizaje. Según este autor, “una dificultad de aprendizaje se refiere a un retraso, trastorno o desarrollo retrasado en uno o más procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras áreas escolares resultantes de un handicap causado por una posible disfunción cerebral y/o alteración emocional o conductual. No es el resultado de retraso mental, privación sensorial o factores culturales o instruccionales” (Kirk, 1962, p. 263).

Así, se restringen los criterios para clasificar las dificultades de aprendizaje a partir de esta definición:

- Hay discrepancias entre el potencial de aprendizaje y la realización.
- Los retrasos académicos no se explican por deficiencias sensoriales, retraso mental ni por circunstancias escolares o culturales.
- Se hace necesario emplear otros métodos de enseñanza.
- Los problemas son de tipo académico.

La definición de Kirk fue el germen para el aumento, por una parte, de las asociaciones de padres y de educadores, por otra, para la evolución de la propia categoría diagnóstica dentro de los problemas escolares diferentes de los presentados por los niños con problemas sensoriales o con retraso mental y, finalmente, para exigir la asignación de fondos públicos como se hacía con el retraso mental o las discapacidades sensoriales. Además, los médicos y los psicólogos fueron perdiendo hegemonía y la fue ganando la educación especial y los servicios para atender a los estudiantes con dificultades de aprendizaje.

La educación especial, durante la década de 1970 a 1980, se centró, como aspecto relevante, en los procesos básicos del aprendizaje (procesos auditivo, visual, motórico, táctil, atención, etc.), aunque, posteriormente, incorporó desde la psicología del aprendizaje el análisis de tareas y las estrategias de reforzamiento. Este cambio se produce a partir de ciertas investigaciones (Hammill, 1972; Hammill y Larsen, 1974/1975; Kavale, 1981; Kavale y Mattson, 1983) en las que se concluyó que el entrenamiento visomotor, por ejemplo, no mejoraba la capacidad lectora.

Lo que se enfatiza en esta etapa es la diferencia entre el rendimiento obtenido por el niño en algunas áreas escolares (lo que hace) y su capacidad

intelectual (lo que es capaz de hacer). Un buen ejemplo de definición de dificultades de aprendizaje en esta etapa nos la ofrecen Kirk y Gallagher (1983, p. 368): “impedimento psicológico o neurológico para el lenguaje oral o escrito, así como para los aprendizajes perceptivos, cognitivos o motrices. El impedimento; 1) se manifiesta a través de discrepancias entre las conductas específicas del niño y sus logros, o entre la aptitud demostrada y el rendimiento académico; 2) es de tal naturaleza que el niño no aprende con los métodos y materiales que resultan adecuados para la mayoría de los niños y necesita procedimientos especializados para su desarrollo, y 3) no se debe fundamentalmente a retraso mental profundo, handicaps sensoriales, problemas emocionales o falta de oportunidad para aprender”.

A partir de 1980, la educación especial comenzó a incorporar conocimientos generados en el ámbito de la psicología cognitiva, a incidir en cómo se desarrolla el aprendizaje más que en el contenido a aprender (Miranda *et al.*, 2000) y a tener una visión menos restrictiva de las dificultades de aprendizaje, en lo que contribuyó especialmente el Informe Warnock.

El Informe Warnock (1978) fue encargado por el Secretario de Educación del Reino Unido, en 1974, a una comisión de expertos que estaba presidida por Mary Warnock (de ahí su nombre), se publicó en 1978, la mayor parte de sus propuestas fueron recogidas en la legislación inglesa y se extendieron, después, a la mayoría de los sistemas educativos.

El Informe Warnock plantea que agrupar a los escolares en categorías fijas no es beneficioso por cuatro motivos básicos:

- a) Muchos niños están afectados por varias discapacidades.
- b) Las categorías introducen mucha confusión en el tipo de educación especial que se precisa, porque promueven la idea de que todos los niños clasificados dentro de la misma categoría precisan similares intervenciones educativas.
- c) Cuando estas clasificaciones sirven de fundamento para proveer recursos educativos, los estudiantes que no encajan en las categorías establecidas no acceden a ellos.
- d) Las categorías para etiquetar a los estudiantes van cargadas de valor peyorativo.

En consecuencia, el Informe Warnock considera más relevante usar, en el ámbito educativo, el término de “necesidades educativas especiales”.

Este nuevo término presenta cuatro características básicas:

- 1) *Hace referencia a un continuo a lo largo del cual se pueden ubicar los alumnos.* Como el término necesidades educativas especiales refleja el hecho de que los alumnos con discapacidades o deficiencias o con dificultades

significativas de aprendizaje pueden presentar necesidades educativas de distinta gravedad en distintos momentos del tiempo, se puede establecer un continuo de alumnos. En aproximadamente el 2 por ciento de los alumnos, estas necesidades son más permanentes y reclaman recursos especiales para poder aprender. Y, en otros casos, según el Informe Warnock, el 18 por ciento, los problemas de los alumnos para aprender son, o menos graves, o menos permanentes.

2) *Es un concepto relativo, interactivo y vinculado al contexto.* Una idea fundamental que aporta el concepto de necesidades educativas especiales es que las causas de las dificultades no están solo en el alumno, porque este tenga un déficit concreto, sino también en deficiencias del entorno de aprendizaje por un planteamiento educativo desajustado. Desde este punto de vista, la dimensión real de las dificultades de aprendizaje de los alumnos tiene un carácter fundamentalmente interactivo: dependen tanto de las características personales del alumno como de las características del entorno educativo en el que este se desenvuelve y de la respuesta educativa que se le ofrece. Pensar que las dificultades están solo en el alumno, por ejemplo, “es retrasado mental y por eso tiene dificultades para aprender”, conlleva, por lo general, un bajo nivel de expectativas respecto de las posibilidades de estos alumnos y un menor nivel de compromiso por parte de la escuela para dar respuesta a sus dificultades. Por el contrario, desde una concepción interactiva de las dificultades de aprendizaje, la escuela tiene un mayor compromiso en buscar la respuesta que pueda eliminar, paliar o compensar en lo posible esas dificultades. Por eso la evaluación e intervención tendrán un carácter más global, no centrándose solamente en el alumno, sino también en el contexto en el que este desarrolla su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, partir de un carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje nos remite a la idea de relatividad de las necesidades educativas especiales, ya que estas serán diferentes en función de las características y de la respuesta educativa que se ofrece en cada contexto educativo. Los planteamientos educativos de los diferentes contextos no son uniformes: la organización de la respuesta educativa en cada centro puede hacer que estén contempladas unas necesidades y no otras y, como consecuencia, un mismo alumno o alumna puede presentar mayores dificultades en una escuela que en otra por el tipo de respuesta educativa que en ella se dé. Cuanto más rígida y uniforme sea la oferta educativa de un centro, más se intensificarán las necesidades educativas especiales de los alumnos. Por tanto, las necesidades especiales de los alumnos no pueden establecerse ni con carácter definitivo ni de una forma determinante, sino que, por el contrario, van a ser en cierta

medida cambiantes, en función de las condiciones y oportunidades que les ofrezca el contexto de enseñanza-aprendizaje donde se encuentren en un momento determinado a lo largo de su escolarización.

3) *Se refiere a los problemas de aprendizaje de los alumnos en el aula.* Esta tercera característica del término necesidades educativas especiales alude a que un alumno con necesidades educativas especiales presenta, a lo largo de su escolarización, algún problema de aprendizaje que demanda una respuesta educativa más específica. Cuando se habla de dificultades de aprendizaje escolar el énfasis se ubica en la escuela y en el tipo de respuesta educativa que esta ofrece. Este planteamiento no niega que algunos estudiantes tengan problemas específicos en su proceso de desarrollo derivados de su situación de discapacidad o de deficiencia, pero se resalta la capacidad del centro educativo para adaptar sus enseñanzas y darles una respuesta satisfactoria.

4) *Supone la provisión de recursos extraordinarios que son necesarios para reducir los problemas de aprendizaje de los alumnos.* Se alude a la provisión de los recursos educativos que son necesarios para atender esas necesidades y para reducir las dificultades de aprendizaje que pueden presentar los alumnos. Estos recursos pueden ser muy variados y van desde profesores especializados o profesionales específicos hasta materiales curriculares, sistemas alternativos de comunicación o cualquier otro medio educativo de carácter extraordinario.

2.3. Etapa actual (a partir de 1990)

Este tercer período comprende desde 1990 hasta la actualidad y surge por el impulso de las investigaciones realizadas en la etapa anterior, que implican el reconocimiento de, en primer lugar, que las dificultades de aprendizaje es un tema educativo y no médico, en segundo lugar, que se trata de un continuo que va más allá de los problemas para aprender cálculo, aritmética, lectura o escritura y, en tercer lugar, que pueden permanecer a lo largo de la vida, aunque los sujetos puedan compensarlas con otros recursos personales (Moraza y Del Campo, 2002; Wong, 1996).

En los últimos años, la caracterización del concepto de las dificultades de aprendizaje viene determinada por el intento de resolver una serie de preocupaciones, entre las que caben ser destacadas (Hammill, 1993; Moraza y Del Campo, 2002; Torgesen, 1991) las siguientes:

1) La indefinición del término, que puede estar provocada por la ausencia de modelos teóricos que expliquen los complejos aprendizajes propios del ámbito escolar o por las presiones de los movimientos sociales (asociaciones de padres y de profesores) que hicieron surgir el reconocimiento del propio término.

2) La flaqueza de las explicaciones etiológicas. Las tasas de fracaso escolar son muy elevadas y, a pesar de los avances tecnológicos para el diagnóstico de disfunciones cerebrales, no todos los alumnos con dificultades de aprendizaje presentan daños o alteraciones en el sistema nervioso.

3) Existen muchos subtipos de dificultades de aprendizaje (discalculias, disortografías, dislexias, afasias, alexias, ceguera para las palabras, etc.) que coinciden con ubicar la causa de las mismas en problemas inherentes a los estudiantes, en lugar de focalizar la atención en las tareas que planteaban las dificultades.

4) La falta de criterios diagnósticos claros (no es sencillo evaluar la discrepancia entre el rendimiento y el potencial intelectual, o la inadecuación metodológica de la enseñanza, o las desventajas sociales).

5) La controversia entre la amplitud o la especificidad del término, que se hace más patente en el caso de la intervención. Desde la noción amplia se defiende una intervención global, con actividades significativas, encaminada al desarrollo de las habilidades implicadas en el control y ejecución de cada tarea. Desde la noción de especificidad se diseñan programas para el desarrollo de habilidades específicas.

6) El traslado del énfasis a las necesidades educativas específicas del alumnado en función de sus dificultades a la hora de aprender.

7) Establecer parámetros rigurosos y comunes para realizar las investigaciones de modo que sea posible compararlas entre sí.

8) La aceptación de nuevos problemas que se producen en el entorno escolar (agresiones, acoso, violencia, etc.) que llevan a plantearse la necesidad de desarrollar en el alumnado habilidades sociales y competencias emocionales.

Como señalan Miranda *et al.* (2000), la etapa actual se caracteriza por la integración escolar, por analizar las dificultades de aprendizaje a lo largo del ciclo vital y por la diversidad de aproximaciones teóricas para el tratamiento y la intervención educativa. Lo que se persigue ahora es el desarrollo de las competencias básicas en el alumnado con dificultades de aprendizaje, predominando el enfoque educativo sobre el médico, aunque esto suponga una intervención escolar diferenciada y específica.

2.4. Hacia una definición

Acabamos de ver en los apartados anteriores cómo ha ido evolucionando el modo de conceptualizar las dificultades de aprendizaje a lo largo del tiempo. Eso nos podría permitir establecer una definición. Pero como ya comentamos en el primer apartado de este capítulo, no es una tarea sencilla porque, entre

otros motivos, como ya hemos señalado también, coexisten dos enfoques aparentemente irreconciliables: el restringido y el amplio. Desde una concepción restringida se hace referencia a determinados problemas específicos al aprender determinadas habilidades (lenguaje oral o escrito, lectoescritura, cálculo, aspectos motrices y perceptivos, etc.). El segundo enfoque, la concepción amplia, considera cualquier problema que puede presentar el alumnado a lo largo de su vida escolar como dificultad de aprendizaje, de modo similar a la noción de necesidad educativa especial planteada en el Informe Warnock (Warnock, 1978).

En la Tabla 1 se muestran diferentes definiciones de dificultades de aprendizaje. Dejamos al lector la tarea de ubicarlas en uno u otro enfoque, porque en la mencionada tabla se presentan por orden cronológico. Se puede apreciar en ella que, a lo largo del tiempo, a partir de la inicial definición de Kirk (1962) que hemos expuesto en el apartado 2.2 de este capítulo, sobre la etapa de desarrollo de las dificultades de aprendizaje, se han propuesto muchas definiciones, pero ninguna ha emergido como inequívocamente favorita (Kavale y Forness, 2000). Quizás las que más apoyo reciben actualmente, en el contexto norteamericano, son las propuestas por la IDEA (*Individuals with Disabilities Education Act*) y por el NJCDL (*National Joint Committee on Learning Disabilities*). También en nuestro contexto, ambas definiciones están muy extendidas (Defior, 1996; García, 2001; Mesonero y Núñez, 1995; Miranda, Soriano y Amado, 2000; Moraza y del Campo, 2002). Si bien también es cierto que, desde un punto de vista clínico, la definición más extendida es la que la APA (1995) expone en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV), aunque, en lugar de denominarlas dificultades de aprendizaje, habla de trastornos del aprendizaje.

Un aspecto clarificador para alcanzar una noción es el enfoque desde el que se realice la definición (específico frente a global). Muchas de las definiciones que se ofrecen en la Tabla 1 provienen de un enfoque específico. Y por otra parte, el enfoque global suele ser muy ambiguo. Por ejemplo, el término de necesidades educativas especiales engloba las dificultades específicas de aprendizaje (para la lectura, para la escritura, etc.), las dificultades de desarrollo asociadas a condiciones de discapacidad (ceguera, sordera, etc.), las dificultades de desarrollo y aprendizaje asociadas a las condiciones de retraso mental y de superdotación, las dificultades de aprendizaje y de desarrollo de los trastornos generalizados de desarrollo, de los problemas emocionales y de los problemas derivados de la privación cultural y escolar.

Dos ideas podemos extraer de las definiciones mostradas en la Tabla 1. Por una parte, que es una categoría polémica. Y, por otra parte, los criterios para el diagnóstico que predominan.

Tabla 1. Definiciones de dificultades de aprendizaje.

Los niños que tienen dificultades de aprendizaje son los que manifiestan una discrepancia educativa significativa entre su potencial intelectual estimado y el nivel actual de ejecución relacionado con los trastornos básicos en los procesos de aprendizaje, que pueden o no ir acompañados por disfunciones demostrables en el sistema nervioso central, y que no son secundarias al retraso mental generalizado, privación cultural o educativa, alteración emocional severa, o pérdida sensorial. (Bateman, 1965, citado en Hammill, 1990).

El término “dificultad de aprendizaje específica” quiere decir un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o en el uso del lenguaje, hablado o escrito, que se puede manifestar en una habilidad imperfecta para escuchar, hablar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos. El término incluye condiciones tales como hándicaps perceptivos, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia de desarrollo. El término no incluye a los niños que presentan problemas de aprendizaje que son primariamente el resultado de déficits visuales, auditivos o motores o retraso mental, o alteraciones emocionales, o desventajas ambientales, culturales o económicas. (U.S. Office of Education, 1977).

Un niño experimenta una dificultad para el aprendizaje cuando evidencia un impedimento neurológico o psicológico que le dificulta su actividad perceptiva, cognitiva, motora, social o la adquisición y adecuada utilización de la lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Pero también consideramos que el fracaso del niño en los aprendizajes escolares puede producirse por la interacción entre sus debilidades o limitaciones y los factores situacionales específicos de la enseñanza, incluyendo aspectos institucionales o del propio profesor. En uno u otro caso, la consecuencia es que el individuo no puede aprender siguiendo el proceso de instrucción normal implantado en el aula, sino que necesita una atención especialmente orientada. (Miranda, 1986, pp. 45-46).

Dificultad de aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes que se manifiestan por unas dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades de comprensión oral, habla, lectura, escritura, razonamiento o matemáticas. Estos desórdenes son intrínsecos al individuo y presumiblemente se deben a una disfunción del sistema nervioso central. Aunque una dificultad de aprendizaje puede ocurrir de modo concomitante con otras condiciones discapacitantes (por ejemplo, déficits sensoriales, retraso mental, perturbaciones sociales o emocionales) o con influencias ambientales (por ejemplo, diferencias culturales, insuficiente o inadecuada instrucción, factores psicogénicos) no es el resultado directo de estas condiciones o influencias. (NJCLD, 1988).

Se acepta que un niño tiene dificultades de aprendizaje escolar cuando sus rendimientos pedagógicos en una o más materias escolares se encuentran claramente por debajo de sus posibilidades intelectuales. (Monedero, 1989, p. 13).

Venimos conceptualizando a la persona con DA como un “aprendedor mal adaptado” a las exigencias y necesidades ambientales en la producción activa y espontánea de estrategias y en sus metacogniciones acerca de ellas. (Romero, 1990, p. 297).

Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera, una necesidad educativa se describe en términos de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación (CNREE, 1991, p. 10).

Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar, o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo. (Blanco, 1992, p. 20).

[...] habrá determinados alumnos que, por razones muy diversas, encontrarán mayores dificultades para acceder a los objetivos y contenidos que se han establecido en el currículo común para todos y que, como consecuencia, tendrán necesidad de otro tipo de ajustes más específicos [...] El término necesidades educativas especiales alude precisamente a estos alumnos. (MEC, 1992a, p. 11).

El estudiante con dificultades de aprendizaje incluye un amplio rango de problemas neurológicos que son muy diferentes del retardo o de las perturbaciones emocionales. Es probable que el niño con dificultades de aprendizaje tenga dificultades con la lectura, la escritura, la ortografía y las matemáticas. Al niño con dificultades de aprendizaje suele resultarle difícil prestar atención, concentrarse, recordar, organizar, secuenciar, coordinar y distinguir la derecha de la izquierda, letras y números. (Wenar, 1994).

Trastornos del aprendizaje. Estos trastornos se caracterizan por un rendimiento académico sustancialmente por debajo de lo esperado dadas la edad cronológica del sujeto, la medición de su inteligencia y una enseñanza apropiada a su edad. (APA, 1995, p. 39).

Se diagnostican trastornos del aprendizaje cuando el rendimiento del individuo en lectura, cálculo o expresión escrita es sustancialmente inferior al esperado por edad, escolarización y nivel de inteligencia, según indican pruebas normalizadas administradas individualmente. Los problemas de aprendizaje interfieren significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que requieren lectura, cálculo o escritura. (APA, 1995, p. 48).

Finalmente, estaría el grupo de niños con dificultades de aprendizaje [...], el problema de aprendizaje ocurre cuando el niño procesa la información de manera inusual. Esto significa que existe un emparejamiento erróneo entre el estilo de aprendizaje del niño y los métodos de enseñanza específicos utilizados en el aula. (Mesonero y Núñez, 1995, p. 384).

El término dificultad de aprendizaje específica significa un desorden en uno o más de los procesos psicológicos básicos que se incluyen en la comprensión o en el uso del lenguaje, hablado o escrito, que puede manifestarse a su vez en una imperfecta habilidad para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos. El término incluye condiciones tales como dificultades perceptivas, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia de desarrollo. Tal término no incluye un problema de aprendizaje que es primariamente el resultado de dificultades visuales, auditivas o motoras, de retraso mental, de trastorno emocional, o de desventajas ambientales, culturales o económicas. (IDEA, 1997).

Los estudiantes con dificultades de aprendizaje (DA) tienen una inteligencia promedio o superior al promedio, pero son incapaces de procesar en forma adecuada la información al grado de que el aprendizaje suele obstaculizarse. Su problema es producto de una disfunción de procesos psicológicos diferentes al retardo mental, las perturbaciones emocionales, la privación sensorial o los factores socioculturales. (Henson y Eller, 2000, p. 172).

Los problemas de aprendizaje, llamados también dificultades de aprendizaje, comprenden la existencia de obstáculos para adquirir algunas habilidades académicas pero no otras [...]. En los sistemas escolares modernos, se considera que los niños que poseen una inteligencia normal y ningún defecto sensorial o motor sufren un problema de aprendizaje cuando requieren atención especial en el aula, es decir, cuando les cuesta mucho aprender a leer, escribir, deletrear o realizar operaciones aritméticas. (Craig, 2001, p. 303).

Los estudiantes que reciben servicios de educación especial debido a una discapacidad de aprendizaje deben alcanzar los criterios específicos establecidos por el estado y por el distrito escolar en el que viven. Estos criterios se basan en la definición del gobierno [IDEA'97], pero normalmente incluyen algunas modificaciones sugeridas por organizaciones profesionales y asociaciones de padres [NJCLD, 1994]. (Smith, 2003).

Los trastornos de aprendizaje en lectura, matemáticas y expresión escrita [están] caracterizados por un desempeño que está por debajo de lo que se esperaría en función de la edad, el CI y la instrucción de la persona [...] En cada uno de estos trastornos las dificultades son suficientes como para interferir en el desempeño académico del estudiante y perturbar sus actividades diarias. (Barlow y Durand, 2003).

La de dificultades de aprendizaje es una categoría polémica porque no hay un consenso amplio a la hora de definir las. Piénsese, por ejemplo, que ni siquiera hay acuerdo para nombrar la categoría y recibe nombres tan dispares como dificultad de aprendizaje (Bateman, 1965; Miranda, 1986; Mesonero y Núñez, 1995; Monedero, 1989; NJCLD, 1988, 1994, 1998; Romero, 1990; Wenar, 1994), dificultad de aprendizaje específica (U.S. Office of Education, 1977; IDEA, 1997), trastornos del aprendizaje (APA, 1995; Barlow y Durand, 2003), problemas de aprendizaje (Craig, 2001), discapacidad de aprendizaje (Smith, 2003) o, incluso, problemas de aprendizaje específicos (Woolfolk, 1996).

La segunda idea nos indica que se pueden extraer un conjunto de criterios que subyacen a la mayor parte de las definiciones presentadas. Tales criterios son el de discrepancia, el de exclusión y el de especificidad (Defior, 1996; García, 2001).

El criterio de discrepancia nos indica que las dificultades de aprendizaje suponen una divergencia entre los resultados de los aprendizajes escolares y el resultado esperable en función de las capacidades del estudiante. No obstante, el NJCLD (1998) matiza este criterio: “Las discrepancias aptitud cognitiva / rendimiento deben usarse con precaución porque una dificultad de aprendizaje puede existir cuando no hay discrepancia numérica. Tales comparaciones pueden ayudar en el diagnóstico del proceso. (NJCLD, 1998, p. 190). El criterio de exclusión diferencia las dificultades de aprendizaje de otros problemas (discapacidad sensorial, retraso mental, discapacidad motora, deprivación sociocultural, etc.). Posteriormente, se añade para evitar confusiones que “Los problemas en las conductas de autorregulación, percepción social e interacción social pueden coexistir con una dificultad de aprendizaje pero no constituyen en sí mismas una dificultad de aprendizaje” (NJCLD, 1994). Y el criterio de especificidad trata de concretar en qué área tienen lugar las dificultades de aprendizaje.

No obstante, tales criterios implicados en las definiciones no están exentos de críticas (Morrison y Siegel, 1991; Siegel, 1999) tales como: ¿cómo se evalúa la discrepancia?, ¿cómo pueden evaluarse las dificultades de aprendizaje?, ¿quién está autorizado para decidir si alguien tiene o no dificultades de aprendizaje?, ¿cuál es el punto de corte en las puntuaciones de CI para decidir si hay retraso mental o no?, etc.

Con el fin de resumir todo lo dicho podemos quedarnos con la definición operacional de Kavale y Forness (2000), que consta de cinco niveles y que va de las condiciones necesarias a las suficientes (véase la Figura 1).

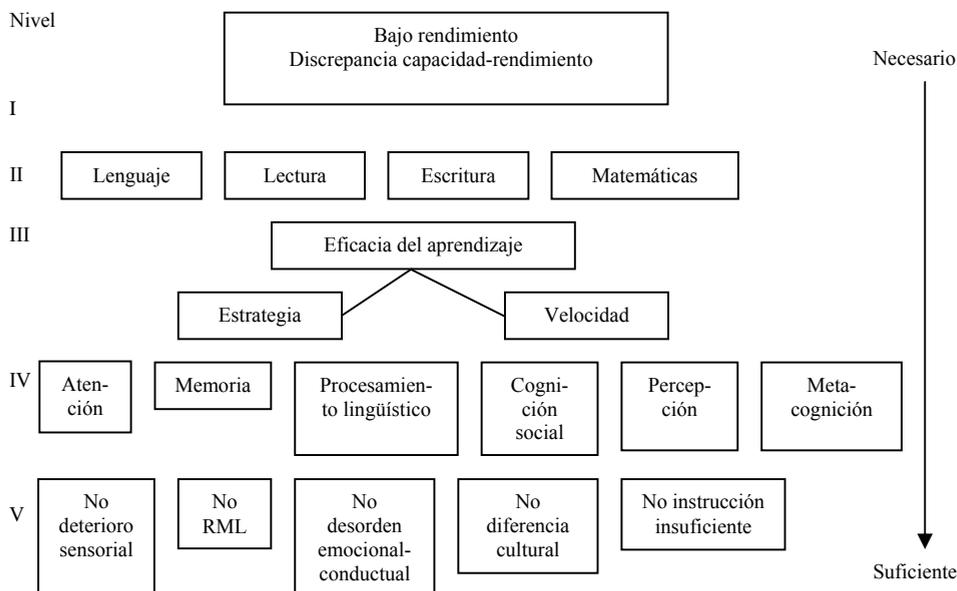


Figura 1. Definición operacional (adaptada de Kavale y Forness, 2000, p. 252).

En la mencionada figura, en el nivel I, la definición empieza por probar una discrepancia entre la capacidad y el rendimiento. En el nivel II, las dificultades se asocian con déficit en las principales áreas académicas. En el nivel III, el interés se centra sobre la eficacia del aprendizaje: estrategia (habilidad para organizar y estructurar la adquisición de la información) y velocidad (velocidad de adquisición de la información). En el nivel IV, se hace referencia a la asociación histórica entre dificultades de aprendizaje y dificultades en los procesos psicológicos. Y, por último, en el nivel V, se incorpora la cláusula de exclusión históricamente encontrada en las definiciones formales de dificultades de aprendizaje.

3. LA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA ANTE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

De manera paralela a la evolución de la noción de dificultades de aprendizaje, el modo de entender la intervención ante las mismas también ha ido evolucionando a lo largo del tiempo.

De este modo, en la etapa inicial (de finales del siglo XIX a 1963), paradójicamente, aunque las explicaciones etiológicas de las dificultades de aprendizaje eran de tipo neurológico, la intervención se basaba en métodos instruccionales de tipo educativo. Así, Hinshelwood (1917) proponía un método alfabético de enseñanza para recuperar la ceguera congénita a las palabras. Con ese método se robustecía la memoria visual de los signos del alfabeto, de modo que pudiesen ser reconocidos por su forma y el aprendizaje de la lectura tenía lugar deletreando en voz alta las palabras y, por último, desarrollando la memoria visual de las mismas. Orton (1928), sin embargo, propuso un método fonético multisensorial para la enseñanza de la lectura con el fin de corregir las inversiones, los cambios de símbolos, las adiciones y las omisiones de letras. Se proponían ejercicios en los que había que asociar el sonido con las formas de las letras que eran reproducidas por escrito para potenciar la estimulación cinestésica, hasta suprimir las producciones invertidas y elaborar las asociaciones adecuadas. Por su parte, Strauss y Lethinen (1947), asumiendo que las dificultades de aprendizaje estaban originadas por problemas en la percepción auditiva o en la percepción visual, planteaban una intervención en la que, inicialmente, las actividades consistían en la percepción e integración de globalidades, la discriminación de formas, la organización del espacio y la elaboración de figura-fondo. Posteriormente, las actividades eran de discriminación auditiva de letras y de discriminación y reproducción de los sonidos de vocales y consonantes. Finalmente, las actividades presentaban las letras como símbolo asociado al sonido y se introducía la escritura como medio para reforzar la asociación entre los grafemas y los fonemas.

En la etapa de desarrollo (que como se señaló anteriormente transcurre entre 1963 y 1990) empieza a resaltarse que lo importante para los programas de reeducación eran los síntomas presentes y no las posibles lesiones neurológicas. De este modo, Kephart (1971), asumiendo que el desarrollo perceptivo-motor es el punto inicial de cualquier aprendizaje cognitivo de orden superior, elaboró materiales para el tratamiento de los trastornos perceptivo-motores.

En esta etapa, la intervención se concentró en el desarrollo y el entrenamiento de los procesos psicológicos básicos (procesos auditivo, visual, motórico, táctil, atención, etc.). Un buen ejemplo de este énfasis en los procesos es el programa de reeducación de Frostig y Horne (1964), que incluía ejercicios de coordinación visomotora, discriminación figura-fondo, constancia de la forma, posición en el espacio, relaciones espaciales, coordinación muscular, esquema corporal y otras actividades visomotoras implicadas en la escritura, la lectura y el cálculo. No obstante, este enfoque de intervención basado

en los procesos fue criticado (Engleman, 1966/1967; Mann, 1969/1970) y se orientó al tratamiento centrado en las tareas: “La percepción puede ser entrenada mejor a través del arte, la escritura y la lectura que mediante un entrenamiento en percepción figura / fondo” (Mann, 1966/1967, p. 90).

La intervención centrada en las tareas se caracterizó por resaltar la importancia del *feedback* que proporciona el profesor tras las ejecuciones del estudiante, por enfatizar la individualización de las actividades de recuperación de las dificultades de aprendizaje y por defender que las habilidades se desarrollan mejor por medio de actividades vinculadas a la ejecución. Como señalan Kirk y Kirk (1971, p. 130), “si un niño tiene problemas en la discriminación visual y necesita esta habilidad para discriminar letras y palabras, es preferible organizar actividades diseñadas para discriminar letras y palabras que actividades que se han diseñado para discriminar círculos y cuadrados”. De este modo, la intervención centrada en los procesos básicos va cediendo espacio a la intervención centrada en el análisis de las tareas.

El análisis de tareas, según Sampascual (2007), es el componente más importante del diseño instruccional, ya que, como señalan Coll y Rochera (1990), es imprescindible para proceder a una descripción analítica de las tareas y de los contenidos que los alumnos deben dominar al final del proceso formativo.

Se trata de un sistema para establecer objetivos instruccionales que fue ideado, durante la Segunda Guerra Mundial, por R. B. Miller (1962) para el adiestramiento del ejército norteamericano. Tradicionalmente, se han diferenciado las nociones de análisis de la tarea, análisis de contenidos y análisis de trabajos, haciendo referencia, los dos primeros, al ámbito educativo o instruccional y, el último, al contexto industrial o laboral.

En la actualidad, por influencia de la corriente cognitiva, el análisis de tareas trata de describir los comportamientos, las habilidades y las competencias que se requieren cuando se aprende un contenido. El análisis se realiza en términos de lo que el sujeto hace o de las competencias que adquiere cuando aprende la tarea. Así, la estrategia para llevar a cabo un análisis de tareas es muy sencilla, ya que consiste en identificar los pasos intermedios que el alumnado debe conseguir para avanzar desde el nivel inicial hasta el nivel deseado (Anderson y Faust, 1973; Sampascual, 2007).

En síntesis, el análisis de la tarea es el proceso por el que se identifican las partes que componen una tarea, se establecen sus relaciones, el orden y la misión que cada una de ellas desempeña y, en función de ello, se decide qué se necesita enseñar y en qué orden vamos a enseñarlo.

La intervención ante las dificultades de aprendizaje basada en el análisis de tareas supuso la aplicación de los principios de aprendizaje desde una

aproximación conductista y se la denominó genéricamente *instrucción directa*. Las habilidades que subyacen a las diferentes actividades académicas eran analizadas y segregadas en las diferentes tareas que las componen, posteriormente, los estudiantes eran entrenados en ellas según las pautas establecidas por los principios del condicionamiento operante. Aunque la instrucción directa lograba grandes avances en la recuperación de las dificultades de aprendizaje, en muchas ocasiones esta no era generalizada a otros aprendizajes o a otros contextos y no se mantenía una vez finalizada la intervención. Por este motivo, coincidiendo con el apogeo de la psicología cognitiva, empezaron a diseñarse intervenciones basadas en el procesamiento de la información con el fin de que el estudiante produjera estrategias de aprendizaje (Hall, 1980; Torgersen, 1977) y, en consecuencia, aprendiera a aprender.

A partir de 1990, en la etapa actual, se sigue haciendo énfasis en la intervención de tipo cognitivo, aunque se continúan empleando estrategias como la instrucción directa con hondas raíces conductistas, y se han diseñado multitud de programas de intervención que parten de la consideración de los factores de tipo metacognitivo y de las ideas del andamiaje (Wong, 1998; Miranda *et al.*, 2000). Si bien dos son las estrategias de intervención más características de este periodo: la integración escolar y las adaptaciones.

La integración escolar propone como último objetivo la plena integración de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en el sistema educativo ordinario. Para ello se hacen necesarios una serie de servicios (internos o externos al centro educativo) que permitan a la mayoría de los estudiantes asistir al aula ordinaria, aunque con los apoyos que les correspondan.

Por otra parte, las adaptaciones son modificaciones que se introducen en la situación o en la programación educativa con el fin de dar una respuesta lo más ajustada posible a las dificultades de aprendizaje y a las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

De ambas estrategias, integración y adaptación, trataremos más ampliamente en los apartados siguientes.

4. LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

El Programa de Integración Escolar trata de proporcionar a los alumnos con dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales permanentes la respuesta educativa más adecuada en situaciones educativas normalizadas, es decir, que se beneficien, siempre que sea posible, de los servicios ordinarios que oferta el sistema educativo.

El principio de normalización es proclamado inicialmente en los países escandinavos. Se contempla que los deficientes mentales lleven una vida tan próxima a la normal como sea posible (Bank-Mikkelsen, 1975) y se entiende que la normalización es un medio para hacerles posibles las pautas y las condiciones de vida más próximas a las normales (Nirje, 1969, 1970). La integración escolar no es otra cosa que plasmar el principio de normalización en la escuela. Así, si a principios del siglo XX la intervención es entendida con un alto carácter segregador, en la actualidad se perfila con un carácter más amplio y diversificado, mucho menos restrictivo. Evidentemente, normalización no significa convertir en “normal” a una persona discapacitada, sino aceptarla como es, diferente a los demás pero con los mismos derechos que los otros, y proporcionarle los medios oportunos para que lleve una vida lo más normal posible (Bautista, 1991a). Se ha producido una notable evolución que, según Ortiz (1995), va desde un tratamiento basado en la deficiencia a una educación basada en la noción de necesidad educativa especial; de clasificar a los alumnos en función de taxonomías basadas en etiologías orgánicas a clasificarlos según sus necesidades educativas, sean estas especiales o no, permanentes o transitorias; de una educación especial entendida como un subsistema paralelo al sistema educativo a una educación especial integrada en el sistema educativo ordinario; de un tratamiento médico o clínico a un tratamiento psicopedagógico; y de programas específicos, según las dificultades o las deficiencias, a adaptaciones curriculares en virtud de las necesidades educativas específicas de los alumnos.

Estos cambios que se han producido en el modo de entender la intervención ante las dificultades de aprendizaje y que han traído consigo la implantación del Programa de Integración Escolar, se basan en razones muy diversas. Bautista (1991b) expone como principales argumentos los siguientes:

- Los derechos que tienen todas las personas a no ser discriminadas ni segregadas, asisten también a las personas con dificultades o con deficiencias, con minusvalías o con discapacidades. La integración escolar es un hecho de justicia y un derecho constitucional.

- No tiene mucho sentido realizar una educación segregada si la educación persigue la preparación para la vida y la inserción en contextos laborales y sociales. La escuela segregada solo estaría justificada en el caso de que estas personas fueran a vivir o a trabajar en contextos segregados.

- La toma de conciencia y una mayor sensibilización de la sociedad ante la necesidad de la integración y que vino auspiciada por colectivos y asociaciones de padres de niños con discapacidades.

- Las investigaciones realizadas comparando escuelas segregadas con escuelas integradas conceden poco apoyo científico a las ventajas de la segregación.

- Cuanto más plural, abierto y rico sea el medio en el que el sujeto se desenvuelve más enriquecedoras serán sus experiencias educativas. No se olvide que no todo se aprende a través de la instrucción formal y la importancia que tiene el aprendizaje por observación y entre iguales.

- Los medios de evaluación y diagnóstico suelen estar culturalmente sesgados y eso puede producir una inadecuada ubicación escolar.

- Resulta, económicamente hablando, más rentable la integración ya que se comparten instalaciones y servicios.

En suma, desde estas perspectivas, la integración es, como indica Birch (1974), un proceso de unificación de los sistemas educativos ordinario y especial con el fin de proporcionar a todos los niños un conjunto de servicios en función de sus necesidades educativas.

4.1. El Programa de Integración en España

El Programa de Integración en España se inició en 1985 con dos fases diferenciadas. La primera, entre 1985 y 1988, de carácter experimental, y la segunda, comprendida entre 1988 y 1993, de generalización.

La puesta en marcha del Programa de Integración ha ido, a su vez, introduciendo modificaciones, lógicas por lo demás, tanto en los centros ordinarios como en los centros específicos de educación especial. En los primeros, el reto de atender a un tipo de alumnado que demandaba un respuesta educativa diferencial y que, hasta ese momento, era escolarizado en otro tipo de centro, la reducción de la ratio en las unidades adscritas al programa, y la presencia del personal de apoyo fueron cambios notables en su día. En los segundos, al incorporarse parte de su “clientela” a los centros integrados, se empezaron a escolarizar alumnos afectados más gravemente. Esto, para los centros de educación especial, ha supuesto, de un lado, atender a alumnos que, hasta ahora, no recibían atención educativa, con lo que se mejoran sus expectativas de desarrollo y, por otra parte, se han tenido que adaptar a la nueva situación, modificando sus propuestas curriculares, su organización y su estructura interna.

Según el documento “La Reforma Educativa y los centros específicos de Educación Especial”, publicado por el Ministerio al inicio de la etapa actual (MEC, 1992b), las características definitorias del Programa de Integración Escolar son las siguientes:

- La puesta en marcha del Programa se realizó de modo progresivo para dosificar, de un lado, el trabajo del profesorado y, de otro, el esfuerzo de la Administración educativa en cuanto a dotación de profesorado y de recursos. Se comenzó en 1985 con los niveles de preescolar y con el ciclo inicial de la EGB,