



Guía Documental para los
Equipos de Orientación
Educativa y Psicopedagógica



Ministerio de Educación y Ciencia

R/016:37

GUI

R/016:37

GUI

Guía Documental para los
Equipos de Orientación
Educativa y Psicopedagógica

DONATIVO



Ministerio de Educación y Ciencia

NA-10765

R. 104.430

*Guía Documental para los
Equipos de Orientación
Educativa y Psicopedagógica*



Ministerio de Educación y Ciencia

Coordinación de la edición:
CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR
DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES

Coordinación de la Guía:

M. E. C. - *Centro de Desarrollo Curricular (Dirección General de Renovación Pedagógica)*
Rosa Blanco Guijarro
Marisa Galán Díez
Máxima Martínez García
Mario Rodríguez Velasco

Participantes en la realización de la Guía:

M. E. C. - *Dirección General de Renovación Pedagógica*

Pilar Alonso Baixeiras	Pilar López Cordero
Mercedes Babío Galán	José Antonio Luengo Latorre
Rosa Blanco Guijarro	Mar Martín Martín
Carmen Barrigón Poyo	Luis Martín-Caro Sánchez
María Ángeles Isabel Bueno Martín	Máxima Martínez García
María Ángeles Bueno Villaverde	Soledad Morales Martínez
Camino Cadenas AVECILLA	Pilar Otero Samperio
Marisol Carrascosa Cebrián	Víctor Rodríguez Muñoz
Celia Carrera Álvarez	Mario Rodríguez Velasco
Amelia Carrillo Jiménez	Isabel Romero Sabater
Felicidad Chicote Ureta	Josefina Sabaté Mur
Mercedes Cruz Terán	María Dolores Salvador Justo
Alicia Espinosa Sáez	Ana Isabel Sánchez Martínez
Marisa Galán Díez	Alberto Sánchez Riesco
Lourdes Gómez Monterde	Paloma Sobejano Domínguez
Marián González Jiménez	Marián Valmaseda Balanzategui
María Victoria Laá Velayos	

Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Pedagogía
Eulalia Bassedas Ballús

Comunidad Autónoma de Madrid. Consejería de Educación y Cultura

Rodrigo Juan García Gómez	Gema Paniagua Valle
Carolina de Miguel Sánchez	Juan Carlos Torrego Seijo



Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Renovación Pedagógica
Centro de Desarrollo Curricular
Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica
N.I.P.O.: 176-95-177-X
I.S.B.N.: 84-369-2629-3
Depósito legal: M-15534-1995
Imprime: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Sumario

INTRODUCCIÓN

PARTE 1: ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO

PARTE 2: ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN

Asesoramiento curricular

Fundamentación del currículo

Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

Atención a la diversidad en la Educación Primaria

Acción tutorial

Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares

Las necesidades educativas especiales y la respuesta educativa desde la escuela ordinaria

Problemáticas específicas: caracterización y respuesta educativa

Evaluación psicopedagógica

Adaptaciones curriculares

Relaciones escuela-familia

se ha pensado hacer comentarios de un número determinado de materiales documentales en mayor profundidad frente al listado exhaustivo y nominativo de un número más amplio; referencias a documentos ya publicados, de fácil acceso y en castellano, frente a referencias también muy interesantes, pero de más difícil acceso (poca difusión, no venta al público, escritos en otros idiomas, etc.). Por último, no se debe olvidar que los materiales documentales aquí reseñados no son los únicos que pueden resultar de utilidad, y ellos mismos dirigirán al lector hacia otras fuentes bibliográficas de indiscutible valor.

La estructura de esta Guía se compone de dos partes. La *primera parte* incluye referencias relativas al marco conceptual y procedimientos del asesoramiento psicopedagógico en general, en cuanto al tipo de asesoramiento, líneas de actuación, relación asesor-profesor, trabajo interno del Equipo como grupo, trabajo institucional y conocimiento del centro escolar como institución. La *segunda parte* hace referencia a los ámbitos de intervención de este asesoramiento, incluyendo aquellos considerados más relevantes y que, desde sus nuevas funciones, requieren mayor atención y, por ello, mayor apoyo documental.

En este sentido, se considera que el nuevo currículo hace que el asesoramiento a los centros en la elaboración, aplicación, evaluación y revisión de los proyectos curriculares sea un ámbito esencial en la labor de los Equipos. Asimismo, sigue siendo de especial relevancia la atención a la diversidad, ya sea en el ámbito de las necesidades educativas especiales o de aquellos otros alumnos que, por cualquier razón, precisen una respuesta educativa más individualizada, tanto en su prevención, detección y evaluación como en la concreción del currículo para ellos y, en su caso, la elaboración de las adaptaciones curriculares pertinentes. También desde la reforma aparece claramente la necesidad de entender la función tutorial como un componente de la labor docente y de la organización pedagógica del centro. Se trata de una visión de la acción orientadora vinculada a los procesos educativos y al currículo que los planifica, que resulta, por tanto, novedosa y a la cual se le debe dedicar especial interés desde el asesoramiento psicopedagógico. Por último, no se podía obviar el trabajo que los Equipos realizan con las familias de los alumnos y las alumnas y, fundamentalmente, las relaciones escuela-familia, tan importantes para poder mejorar y adecuar la educación de los mismos.

Dentro de cada capítulo, las referencias aparecen bajo el epígrafe de los siguientes organizadores: *libros*, *monografías*, *artículos* y *pruebas o programas*. En cada organizador, las referencias aparecen por orden cronológico según la fecha de su publicación.

Por último, es importante recordar que existen otros documentos y guías publicadas desde el M.E.C., que pueden ayudar a identificar servicios de documentación especializados, así como a buscar materiales y documentación útiles para el trabajo de los Equipos. Entre ellas se encuentran las siguientes:

- ***Guía para la búsqueda documental. Necesidades educativas especiales.*** (1991). Madrid: M.E.C., Dirección General de Renovación Pedagógica.

Pretende facilitar la utilización de las fuentes documentales y dar a conocer los procedimientos de búsqueda y los servicios de documentación especializados en el área de las necesidades educativas especiales. Incluye también una serie de "bibliografías comentadas" sobre las áreas temáticas de "Educación especial, hoy", "Aprendizaje de habilidades sociales", "Aspectos del desarrollo y de la educación del niño con deficiencia auditiva", "La comunicación en alumnos con deficiencia motora", "Formación del profesorado y evaluación de la formación" y "Evaluación psicopedagógica".

Las referencias comentadas que aparecen en estas bibliografías aún son de plena actualidad para los aspectos que tratan, por lo que en los apartados relativos a los mismos en la selección documental que a continuación se presenta, únicamente aparecerán los títulos no comentados en la anterior o un comentario más concreto sobre la utilidad que estos materiales pueden tener para el trabajo específico de los Equipos. Remitimos, pues, a esta guía a todos aquellos que consideren interesante tener una visión más amplia de dichas áreas temáticas.

- **Recursos psicotécnicos y bibliográficos para Equipos Interdisciplinares** (1991). Madrid: M.E.C., Dirección General de Renovación Pedagógica. Documento que aporta información útil respecto a materiales e instrumentos seleccionados con arreglo al análisis de las funciones asignadas a los Equipos en el documento *La Orientación educativa y la Intervención Psicopedagógica* (1990). M.E.C., Dirección General de Renovación Pedagógica, y que presenta además un extenso listado bibliográfico. Concretamente, en lo referido al Trabajo Social, incluye un listado de "Guías" y "Guías de guías", aún en vigencia, y que puede resultar un apartado de mucho interés para las Trabajadoras y los Trabajadores Sociales.
- **Publicaciones sobre Orientación Educativa.** Además de los dos documentos anteriormente citados, la Dirección General de Renovación Pedagógica ha publicado algunos libros sobre el tema de Orientación que pueden resultar de especial interés para los E.O.E.P.s. Éstos han sido distribuidos por los canales habituales del M.E.C. y, por tanto, son conocidos por los Equipos. Pasamos a detallarlos únicamente como recordatorio: publicados en el año 1990, *Hábitos y técnicas de estudio*; en el año 1991, *Síntesis del Debate sobre el Documento de Orientación y Experiencias de Orientación en Educación Básica I*, y en el año 1992, *Experiencias de Orientación en Educación Básica II*, *Enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales* y *Aprender a tomar decisiones* (estos dos últimos de Rodríguez Moreno, M. L.).
- **Boletín de Sumarios***, que, publicado por el Servicio de Documentación del C.I.D.E. con periodicidad mensual, recoge las referencias, índices y sumarios de un buen número de revistas educativas y psicopedagógicas que se reciben en el mencionado Servicio.
- **Investigaciones Educativas*** es un catálogo publicado por el C.I.D.E. desde el año 1975, con una periodicidad actual de dos años. Presenta los resúmenes de todas las investigaciones financiadas y coordinadas por este Servicio. Asimismo, incluye índices de las investigaciones por Instituciones (que las han desarrollado), por autores y por materias que pueden ser de mucha utilidad para hacer una búsqueda rápida de algunas de las investigaciones más actuales.
- **Fichero de las publicaciones de los CEPs** (1991). Madrid. M.E.C., Dirección General de Renovación Pedagógica. Este fichero está organizado por áreas/temas, dentro de los cuales las fichas están ordenadas por materias. Incluye todas las áreas curriculares, así como: "Actividades Interdisciplinares", "Áreas de Compensatoria", "Formación Profesional", "Formación del profesorado", "Prensa-Escuela", "Reforma", "Necesidades educativas especiales" y "Orientación e intervención psicopedagógica"

* Estos documentos, junto con otras publicaciones del M.E.C., pueden ser consultados en la biblioteca M.E.C./C.I.D.E., sita en C/ San Agustín, n.º 5 (Madrid). Teléf.: 369 30 26.

(fundamentalmente, estas dos últimas resultan de indudable interés para los Equipos). Para obtener las publicaciones que aparecen en el fichero, los interesados deben dirigirse a su respectivo Centro de Profesores y de Recursos. Se trata de una publicación abierta que irá incorporando fichas con las nuevas publicaciones que vayan apareciendo. No sólo permite tener información sobre las publicaciones de los Centros de Profesores y de Recursos, sino que pretende favorecer el intercambio de experiencias y la toma de contacto de profesionales interesados en un mismo tema de trabajo.

- ***Materiales para la Reforma. Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria*** ("Cajas Rojas"), que incluyen guías de recursos por áreas y etapas educativas. Pueden ser muy útiles para todos los profesionales implicados en este proceso, aunque estén dirigidas especialmente a los profesores de estas etapas. Suponen, en sí mismas, un material de obligada consulta en el nuevo planteamiento curricular.
- ***Catálogo de publicaciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica.*** Recoge las publicaciones realizadas desde esta Dirección General en el transcurso de estos últimos años, y resulta un instrumento útil de ayuda y consulta para los profesionales de la educación.

Es obvio que muchos de los títulos comentados a continuación tratan varios aspectos y podrían, por tanto, estar incluidos en más de un apartado. En este sentido, se podría haber elegido otra clasificación igualmente válida. La elección de estos apartados y organizadores se ha realizado con el objetivo de ofrecer una visión más ordenada, que sirviese como punto de referencia para el contacto con una serie de documentos que, por lo demás, se considera que están muy relacionados entre sí y que resultan coherentes con el marco de referencia más general de la reforma educativa.

Parte 1

Asesoramiento psicopedagógico

Para esta primera parte se han seleccionado un conjunto de documentos sobre asesoramiento psicopedagógico considerados útiles para los Equipos, teniendo en cuenta las funciones que se les atribuyen en el nuevo planteamiento de la reforma educativa y el modelo de asesoramiento que de ello podría derivarse. Desde este punto de vista, se han elegido los siguientes aspectos como indicadores para caracterizar el asesoramiento y realizar la selección de documentos:

- El asesoramiento puede ser entendido como el proceso de construcción conjunta, entre asesor y asesorado, de un marco de referencia que les permita operar sobre la realidad y, por tanto, encuadrado dentro de un proceso de aprendizaje y cambio.
- La labor de asesoramiento psicopedagógico ha de ser coherente con la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La colaboración entre los profesores y los profesionales de los E.O.E.P.s es fundamental. En dicho marco colaborativo, ambos se corresponsabilizan con respecto a la tarea asumiendo roles complementarios desde los diferentes conocimientos y estrategias que les otorga su perfil, formación y experiencia profesional.
- Se centra en actuaciones con un carácter fundamentalmente preventivo, dirigidas a mejorar la calidad de la enseñanza en los centros más que a resolver problemas puntuales o a dar solución externa a las dificultades que éstos presentan.
- El objetivo del asesoramiento es contribuir al desarrollo de la escuela como unidad. Este objetivo puede alcanzarse de distinta forma: trabajando con grupos de profesores o con el centro en su conjunto; a través de la atención a los alumnos individualmente considerados... Pero, en último término, sus acciones han de orientarse a la institución escolar como totalidad.
- El trabajo en grupo es fundamental para la labor de los Equipos como tales y para el asesoramiento en colaboración con los centros, con los que a su vez forman grupos de trabajo.

Se han recogido textos de diferente nivel; se han incluido referencias de carácter general sobre la concepción de asesoramiento, y otras de carácter más específico o instrumental como, por ejemplo, la necesidad del análisis de las instituciones escolares para llevar a cabo un asesoramiento contextualizado o la negociación con los centros.



■ ANTUNES, C. (1975). *Técnicas pedagógicas de la dinámica de grupos*. Buenos Aires: Kapelusz.

Éste es uno de los pocos libros en los que se aplica la dinámica de grupos al área educativa, y puede ser utilizado a la hora de elegir metodologías alternativas de trabajo con alumnos. Consta de **seis partes**: la *primera* es una introducción; la *segunda* parte hace referencia a contenidos teóricos básicos; la *tercera* y *cuarta* se dedican a la explicación de técnicas de grupo; la *quinta* parte, a la constatación de algunas dificultades, y en la *sexta* encontramos algunas experiencias paralelas a las técnicas de grupos.

El autor, partiendo de la premisa de que los profesores pueden no tener conocimiento ni experiencia en el trabajo con grupos, selecciona un conjunto de núcleos teóricos básicos que les permitan iniciar su trabajo usando la dinámica de grupo y métodos activos para motivar y desarrollar su grupo-clase. Entre ellos, desarrolla los siguientes:

Cómo se forman los grupos. En este capítulo sugiere una serie de estrategias que posibilitan, en función del objetivo perseguido, formar un tipo u otro de grupos y agrupamientos.

La estructura grupal. El autor plantea que cuando la escuela pretende un cambio amplio que va más allá del puramente metodológico, necesita conocer en profundidad la estructuración de los grupos; para ello, sugiere el uso de la técnica de la Sociometría, el test sociométrico y el sociograma, así como otras técnicas que permitan el mejor conocimiento de los alumnos y de su integración, explicándolo de forma sencilla y útil. Asimismo, sugiere un conjunto de instrucciones que se han de dar a los alumnos para formar sus grupos, de tal manera que puedan estructurarse adecuadamente: elegir un nombre, un lema y un símbolo que los identifique, diseñar su propia normativa interna en la que establezcan las funciones de cada miembro, la periodicidad de sus reuniones, la relación con otros grupos, etc.

Las funciones de los alumnos en los grupos de trabajo. En este capítulo se explican aquellos roles que resultan más funcionales para los grupos de alumnos, ofreciendo las clasificaciones de distintos autores.

La evaluación de los resultados. El autor propone diferentes formas de evaluar el rendimiento de los alumnos que, de forma combinada con las tradicionales pruebas escritas y tests objetivos, pero alejándose progresivamente de ellas y aprovechando el trabajo en grupo, le han dado buen resultado, y han provocado que los alumnos con mejores rendimientos se comprometieran en ayudar a los compañeros con peores resultados y éstos, a su vez, en superar las malas calificaciones. En resumen, fomentaron el aprendizaje cooperativo y la solidaridad.

En los siguientes capítulos se desarrollan un conjunto de técnicas concretas, como el “panel integrado”, el “autódromo”, la “copa”, los “peritos examinadores”, “el simposio”, el “panel con grupos expositores y observación”, etc. En cada una de ellas, siempre que es posible, el autor define, además de los objetivos de la técnica, las bases y sus condiciones de aplicación, las materias a las cuales puede ser aplicada, las actividades que puede requerir de los docentes y de los alumnos, los materiales y condiciones físicas de las aulas y la evaluación de resultados. Posteriormente, el autor, como complemento a las técnicas expuestas, ofrece otro conjunto de técnicas que ahora expone de manera muy sintética. Entre ellas, el “dominó”, el “Philips 66”, el “cuchicheo”, el “forum”, la “agitación de los problemas y la búsqueda de soluciones”, etc.

En la quinta parte, el autor señala algunas dificultades que pueden encontrarse para la aplicación de técnicas de grupo y sugerencias para solventarlas. Detalla las particularidades de la aplicación de técnicas de grupo en los cursos nocturnos en los que los alumnos disponen de menor tiempo, las características del estudio dirigido, cómo resolver cuál es el número más adecuado de componentes de los grupos de trabajo,



Libros

técnicas para mantener la atención en las clases más expositivas, y cómo atribuir una puntuación negativa o positiva durante la aplicación de las técnicas.

Por último, el autor comenta algunas experiencias paralelas a la dinámica de grupo que pueden completar a ésta, tales como las actividades fuera de clase, la petición al alumnado para que presente de forma creativa algún tema de interés, o las condiciones materiales que debe tener una escuela.



■ SELVINI, M., *et al.* (1976). *El mago sin magia*. Barcelona: Paidós, Educador, 1987.

El contenido de este libro está basado en una investigación realizada por un grupo de psicólogos que, coordinados y dirigidos por M. Selvini, se plantearon como objetivo verificar si los instrumentos conceptuales de los modelos sistémicos (que venían aplicándose en el trabajo con familias) podían ser útiles para los psicólogos que actuaban sobre sistemas amplios como, por ejemplo, la escuela.

En la primera parte de esta obra se hace un análisis del rol del psicólogo y de cómo le conciben, en la mayoría de las ocasiones, aquellas personas que se ponen en contacto con él para resolver un determinado caso: "mago omnipotente" que está en posesión de los conocimientos teóricos y de la experiencia práctica que le permiten dar respuesta a los problemas que otros plantean. Asimismo, realiza una revisión crítica de los distintos modelos de intervención que se han venido utilizando y que, aún en ocasiones, siguen aplicando los psicólogos en su ámbito de actuación (intervención preventiva, intervención por señalamiento, intervención de corte psicoanalítico y la "no intervención").

Una parte importante del libro la constituye un conjunto de reflexiones sobre el enfoque sistémico de intervención, el cual se fundamenta en que la resolución de cualquier caso no se puede hacer de forma aislada, sino que ha de vincularse con el comportamiento de quienes están, dentro de un contexto determinado, en contacto con el sujeto que presenta las "conductas problema". En el capítulo cuarto se presentan diversas estrategias de intervención basadas en el modelo sistémico. La virtualidad de este capítulo es que muestra las causas que hacen viables o inaplicables dichas estrategias, a través de los resultados obtenidos en la investigación.

Por último, los autores dedican el último capítulo a describir y comentar un conjunto de situaciones sobre las que intervinieron y que ilustran el contenido nuclear de esta obra.

Aunque este libro es ya un clásico, su contenido (sencillo y ameno) continúa teniendo vigencia e interés para todos aquellos profesionales que como psicopedagogos trabajan en centros educativos. No sólo es útil porque sienta claramente las bases de un determinado modelo de intervención, sino porque además guía procesos de reflexión sobre el papel y las acciones de los psicólogos en la escuela, a través de la concepción que sobre su rol tienen establecidos aquellos que solicitan su actuación y de las diversas situaciones de intervención que, a modo de ejemplificaciones, se recogen en esta obra.



Libros

- DARDER, P., y LÓPEZ, J. A. (1985). *QUAFE-80. Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela*. Barcelona: Onda.

Aunque tiene el formato de un libro, el QUAFE-80 es un cuestionario bastante conocido por los Equipos y por los propios centros —han pasado ocho años desde su publicación—, que no podía dejarse de nombrar, ya que sigue siendo útil y de plena actualidad, además de existir muy pocos instrumentos para analizar el ámbito del centro educativo como unidad. Se trata de un instrumento adecuado para el análisis de dimensiones o aspectos relevantes de éste.

El objetivo de este cuestionario es la evaluación interna que el propio equipo docente puede realizar sobre el funcionamiento de su centro. En concreto, está pensado para los centros de E.G.B.

Permite el “diagnóstico” del momento de desarrollo en el que se encuentra el centro y la revisión de sus resultados, y aporta indicios que permiten tomar decisiones acerca de posibles estrategias de cambio.

El cuestionario se divide en dos partes o “factores”: “Proyecto educativo” y “Estructura y funcionamiento”.

- El factor “Proyecto educativo” consta de 12 ítems (actitudes; habilidades instrumentales; orientación alumnos; orientación-aprendizaje; técnicas didácticas; aprendizaje y situación alumnos; comunicación grupo-clase; organización grupo-clase; evaluación progreso alumnos; definición, adecuación y aceptación de objetivos; participación, elaboración y revisión del Proyecto; valores que lo orientan), que pueden agruparse en torno a dos conceptos: Diseño del Proyecto y Grado de implantación de éste en el centro.
- El factor “Estructura y funcionamiento” consta de 14 ítems (funciones y órganos de gestión; toma de decisiones; coordinación; control-regulación; comunicación-información; condiciones personales; condiciones profesionales-necesidades; relación con familias; relación sociedad; recursos materiales y didácticos; recursos económicos; implicación; relaciones personales y ambiente de trabajo), que pueden agruparse en cuatro conceptos: Gestión, Actuación personal, Recursos y Relaciones.

La forma de responder a dichos ítems es, a partir de una definición sobre el objeto de evaluación, la descripción de cuatro situaciones tipo con respecto a cada ítem. En todas las descripciones se tienen en cuenta dos dimensiones:

- Grado de acuerdo del centro respecto al hecho considerado.
- Nivel de concreción y buena realización que reviste aquel aspecto en el centro.

Las situaciones que se presentan son escalonadas, de forma que cada situación dentro de un ítem supone una mejora con respecto a la anterior, por lo cual orienta hacia las posibles situaciones de mejora.

El QUAFE-80 ofrece una buena radiografía del centro si se responde sinceramente, de forma reflexiva y por la totalidad o la mayoría de los miembros de un equipo docente.

Partiendo de la idea de que no es función de los Equipos evaluar a los centros, el análisis de aspectos importantes de éstos es un medio útil para planificar conjuntamente con el profesorado la intervención; por ello, a los Equipos puede serles de gran utilidad este instrumento, tanto para el análisis del centro en el que actúan como para la reflexión sobre el paso más pertinente y necesario a dar en la oferta de programas de actuación; también puede resultar muy útil en sí mismo como instrumento de trabajo con el grupo de profesores para hacer manifiestas necesidades latentes y tomar decisiones sobre el trabajo conjunto a realizar.



- SELVINI, M. (1986). *Al frente de la Organización. Estrategias y tácticas*. Buenos Aires: Paidós, Colección Grupos e Instituciones.

Este texto está fundamentado en la Teoría de la Comunicación y de los Sistemas. Consta de tres partes diferenciadas.

En la *primera parte* se analizan las experiencias concretas de cuatro organizaciones distintas: una empresa, un centro de investigación, un servicio hospitalario y un círculo didáctico; dicho análisis es realizado por parte de un grupo de trabajo formado por los psicólogos de cada una de ellas y la autora del libro, experta en terapia familiar e intervención organizacional. En dos de las organizaciones, los asesores, psicólogos en este caso, se encontraban con serias dificultades debido a errores cometidos en la etapa de negociar su intervención en la organización. En otras dos, los psicólogos destinados a la organización aún no se habían hecho cargo de su puesto de trabajo. El grupo de trabajo se propuso diseñar estrategias que permitieran cambiar las relaciones disfuncionales existentes o plantear la inserción en la organización evitando los errores. El análisis minucioso de las experiencias concretas puso de manifiesto que organizaciones diversas podían presentar, en determinadas circunstancias, algunos fenómenos idénticos.

En la *segunda parte* del libro se presentan algunas reflexiones teóricas y sugerencias prácticas sobre la intervención en las organizaciones. Así, por ejemplo, plantea el asesoramiento como un contexto de aprendizaje para el propio asesor, las relaciones con los niveles jerárquicos y el estudio del organigrama como fuente para la elección del ámbito de intervención, las coaliciones, etc. Por último, la *tercera parte* se dedica al estudio de la comunicación y su naturaleza multidimensional.

Se destaca, por su utilidad para los E.O.E.P.s, el capítulo cuarto de la primera parte, en el cual se relata la intervención de un Equipo Psicopedagógico municipal en un Círculo didáctico (organismo que agrupa a todas las escuelas de un distrito, desde la Educación Infantil a la Educación Secundaria). En este caso, el Equipo Psicopedagógico, antes de hacerse cargo del asesoramiento al Círculo, reflexiona sobre cuál será la mejor estrategia para introducirse en él y prevenir problemas o trastornos comunicacionales. Esta necesidad se acentuaba dada la información previa sobre la amplitud y heterogeneidad del distrito y sobre el Círculo como organización en la que parece haber conflictos entre los docentes, falta de estructuras físicas mínimas para el trabajo del Equipo, una dirección autoritaria y padres difíciles.

Siguiendo los postulados que el grupo de investigación del sistema escolar había publicado en *El mago sin magia*, libro comentado en esta Guía, parecía necesario que fuese el Equipo el primero en definir su relación con los componentes de la escuela y en delimitar, de acuerdo con ellos y mediante la elaboración de un contrato, los contenidos de esa relación. En ese sentido, se adoptaron algunas sugerencias prácticas del texto citado, tales como seguir la vía jerárquica en el acercamiento a la escuela, evitar toda connotación negativa de las personas y de la institución y asumir, al presentarse, una actitud clara y despojada de altanería y presunción.

Con la finalidad de evitar cualquier prejuicio, dada la información tan alarmista que tienen sobre el contexto de trabajo, deciden realizar el estudio de éste de tal manera que puedan planificar una inserción "inteligente". Como resultado, diseñan una estrategia en la que se prevén cuatro momentos preliminares que deberán preceder al plan de intervención global que se presente a todos los directivos de las escuelas. Estos momentos son: el de presentación del Equipo al Director didáctico, la reunión del Equipo con el Director, la entrevista que ha de mantener el Equipo con el Presidente del Consejo directivo (representante de los padres) y la etapa de observación inicial de las escuelas donde se va intervenir.

Al finalizar estos cuatro momentos el Equipo ha de presentar un plan operativo global, para lo que ha de analizar la interacción entre los tres complejos escolares, comparar sus expectativas con las posibilidades del Equipo, elegir aquellas modalidades de intervención que sean más apropiadas para cada contexto escolar y planificar la presentación del plan a la asamblea de docentes.



Libros

En el texto se pone de manifiesto cómo fue la aplicación del plan operativo y se reflexiona sobre los errores y dificultades que encontró el Equipo en esta fase.

Este libro es muy útil para los E.O.E.P.s, puesto que ofrece algunas reflexiones y sugerencias prácticas para establecer la relación de asesoramiento con los centros educativos.



■ Huici, C. (1987). *Estructura y Procesos de Grupo* (Vols. I y II). Madrid: U.N.E.D.

Esta obra consta de dos volúmenes. Es un manual bastante completo en el que se presta gran atención a aspectos conceptuales y teóricos, pero también aborda algunas cuestiones prácticas en la última Unidad. Gran parte de los manuales existentes en el mercado recogen la perspectiva norteamericana del trabajo en grupos; éste incorpora también las aportaciones de la Psicología Social europea. Consta de seis unidades didácticas, que abordan los siguientes temas: Aspectos conceptuales y metodológicos; Orientaciones teóricas en el estudio de los grupos; Estructura y procesos de grupo; Relaciones intergrupales; Planteamientos teóricos y de investigación sobre grupos en educación, y Aplicaciones prácticas.

En la *primera Unidad* didáctica se intenta ubicar el estudio de los grupos en el marco de la Psicología Social y se ofrece un recorrido histórico de los diversos momentos por los que ha pasado el estudio del tema para centrarse en las definiciones y clasificación de los distintos tipos de grupos. La Unidad se cierra planteando los distintos métodos y técnicas de investigación que se aplican en el estudio de los grupos.

La *segunda Unidad* presenta las orientaciones teóricas más relevantes en este tema: la orientación psicoanalítica, la Teoría del intercambio social y del funcionalismo, la Teoría de campo, la orientación sistémica, la orientación sociométrica y la Teoría de la sintonía grupal.

La *tercera Unidad* se centra en el estudio de la estructura grupal en sus distintas dimensiones y variables. En ella se abordan los siguientes bloques de contenidos: *status* y roles, el liderazgo, la comunicación, la cohesión y la norma social en el grupo humano.

La *cuarta Unidad* continúa con el estudio de la estructura y procesos grupales abordando dos temas: "la polarización grupal" (que hace referencia al estudio de la toma de decisiones y que se centra en aspectos como la tendencia grupal al riesgo, el cambio de actitudes y pautas de comportamiento, la negociación y el conflicto, etcétera) y el tema de "la desindividuación en los grupos". Por otra parte, en esta Unidad se abordan las relaciones intergrupales, tanto desde una perspectiva teórica como de investigación.

Por último, las *unidades quinta y sexta* están dedicadas a la aplicación de la Psicología Social de los grupos al área educativa, lo cual puede resultar de interés para los E.O.E.P.s.

Los temas que se abordan en estas unidades son los siguientes: una introducción de la Psicología Social de la Educación; la conceptualización de la interacción en el aula; la percepción de la interacción y el juego de la expectativa; el rol del maestro y del alumno; los grupos de iguales en educación y las relaciones intergrupales. En las aplicaciones prácticas encontramos los siguientes temas: la observación de la interacción en el aula; los tests sociométricos aplicados al aula; aplicación de técnicas de aprendizaje social en el grupo para la formación de docentes como, por ejemplo, la microenseñanza, técnicas de grupo en educación y grupos experienciales.



Libros

■ SCHLEMENSON, A. (1988). *Análisis organizacional y empresa unipersonal*. Buenos Aires: Paidós.

Se divide en tres partes. La primera, más teórica, está referida al análisis de las organizaciones. Y en las otras dos, el autor, partiendo del estudio y análisis de un caso concreto, presenta el modelo de empresa unipersonal y su funcionamiento (crisis y conflictos) en un período de tiempo de cambios abruptos y difíciles ("contexto turbulento").

En la *primera parte*, el desarrollo teórico sobre el análisis de las organizaciones recoge, en primer lugar, una revisión histórica de lo que ha supuesto el estudio sobre este tema hasta la fecha de esta publicación, pasando a definir y caracterizar, posteriormente, su objeto de estudio, es decir, la organización.

En el segundo capítulo es importante resaltar, por su posible utilidad práctica en el análisis de cualquier organización —en nuestro caso el centro educativo—, la clasificación que realiza de las dimensiones de la organización como aspectos más relevantes a tener en cuenta: Proyecto, Estructura organizativa, Integración psico-social, Condiciones de trabajo, Sistema político y Contexto.

El tercer capítulo trata el análisis de las organizaciones como estrategia de cambio. Se comenta aquí el rol del analista y se presentan, desde el modelo de Rowbottom, las etapas en el proceso de cambio: existencia de un problema aparente, análisis del problema, clarificación, elección de una alternativa y acción y, por último, evaluación. Finalmente, expone aspectos relevantes para hacer el análisis, los distintos tipos de demandas que puede realizar la organización y cómo el analista puede reorientarlos, cómo se establece una relación de consulta (proceso lento que requiere una petición sentida como necesaria por la organización), la necesidad de que existan unos acuerdos básicos sobre en qué va a consistir el análisis y la forma de llevarlo a cabo, lo cual supone elaborar conjuntamente un plan de trabajo y un contrato y, por último, en qué consistiría desde su perspectiva el trabajo de campo.

En la *segunda parte*, Schlemenson nos presenta el estudio de un caso de análisis de una empresa unipersonal. Partiendo de la consideración de la empresa unipersonal como un tipo de empresa con particularidades específicas, comienza por exponer las características del rol del empresario y los distintos niveles de abstracción en el desarrollo de un proyecto. En los siguientes capítulos presenta un caso concreto, como ejemplificación de análisis de una organización de este tipo, desarrollando lo analizado sobre su estructura organizativa, la historia de la organización, desde su surgimiento hasta el desarrollo de su Proyecto, y las relaciones interpersonales.

En la *tercera parte* del libro, el autor trata los temas de **Conflicto, Contexto turbulento, Crisis y Participación**. Continuando con el mismo estudio de casos, ejemplifica cómo surge el conflicto, qué factores influyen en su aparición, cómo una organización inmersa en un contexto turbulento es proclive a la crisis y una posible conducción del conflicto y la crisis a través de la participación de los miembros de la organización, lo que supone modificaciones importantes en la estructura y funcionamiento de ésta.

Tal vez la primera parte del libro puede resultar de mayor utilidad a los Equipos por su relación más directa, ya que el centro escolar es una organización y, por tanto, responde en buena medida a las características que Schlemenson expone, y los Equipos necesitan **conocer** dicha organización para hacer propuestas de trabajo que respondan a la realidad y a las necesidades y demandas concretas de los centros con los que trabajan. En este sentido, parece muy útil manejar una serie de conceptos y fijarse en las dimensiones que utiliza el autor. Se trata, además, de un libro ameno que propicia la reflexión sobre la propia experiencia como miembro de una organización o como asesor "analista" de la misma.



- GOETZ, J. P., y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

En los últimos años se ha venido produciendo un replanteamiento, quizás más en el plano teórico que en la práctica, acerca de la idoneidad de determinados diseños y métodos de investigación educativa. Frente a las tradicionales metodologías de carácter positivista surge una nueva corriente, basada en la etnografía, que aboga por la utilización de métodos cualitativos para la realización de estudios cuyo objetivo sea conocer y comprender, desde dentro de una población y desde la perspectiva de sus miembros, distintas realidades en el ámbito de la educación.

Estas metodologías de corte hermenéutico, interpretativo, etnográfico y cualitativo han sido calificadas de acientíficas y carentes de rigor desde algunos sectores, poniéndose en entredicho por parte de sus detractores la objetividad, validez y fiabilidad de los resultados obtenidos a través de dichas vías de investigación. Uno de los objetivos de este libro es tratar de desmentir dichas atribuciones, presentando las bases conceptuales sobre las que se fundamentan las metodologías cualitativas y desarrollando todo el proceso por el que ha de atravesar cualquier diseño de investigación de este tipo: formulación del problema, determinación de la población y procedimientos de selección, estrategias y técnicas de recogida de información, interpretación y análisis de resultados, etc.

En el *Capítulo I*, las autoras caracterizan el modelo etnográfico estableciendo las diferencias que existen con otros métodos de investigación. A lo largo de esta primera parte analizan esta nueva alternativa, justificando cómo, a través de ella, se puede obtener una más adecuada comprensión de los fenómenos educativos y, por tanto, intervenir conscientemente de un modo más acorde en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en los distintos contextos educativos.

Las decisiones sobre diseño de la investigación se abordan en el *Capítulo II*, desarrollando todo aquello que concierne a la determinación y definición del problema objeto de estudio y a la elección del modelo de investigación más adecuado para dar respuesta a dicho problema. Asimismo, se esbozan los grandes temas que se tratan en los cinco capítulos restantes.

El *Capítulo III* versa sobre la elección de estrategias de selección y muestreo. Tal elección vendrá determinada, según señalan las autoras, por "los fines y cuestiones formulados, la naturaleza de la unidad empírica que se va a estudiar, los marcos teóricos o conceptuales generales que informan el estudio y la credibilidad que el investigador pretende conferir a la generalización o a la comparación de sus resultados". Al respecto, en este capítulo el lector puede encontrar las características de distintos procedimientos de selección y muestreo (selección basada en criterios, muestreo probabilístico...) y en qué situaciones es más adecuado optar por unos u otros.

En el *Capítulo IV* se contempla un aspecto que en etnografía cobra especial relevancia: el rol del investigador. Existen importantes diferencias entre el papel que el investigador desempeña durante el trabajo de campo en un estudio de carácter etnográfico y el que se lleva a cabo en una investigación de corte experimental. Es preciso tener en cuenta qué tipo de implicaciones supone este hecho y, por tanto, es necesario determinar cuál es el rol más adecuado y qué decisiones han de adoptarse ante determinados problemas que se puedan plantear.

El *Capítulo V* trata de los métodos y técnicas más frecuentes de recogida de información en investigaciones etnográficas (observación participante, entrevistas, análisis de documentos y materiales...), así como de su diseño y aplicación, remitiendo al lector al *Capítulo VI*, donde se abordan el análisis e interpretación de los datos obtenidos a través de dichas técnicas y estrategias de obtención de información.



Libros

Por último, en el *Capítulo VII*, las autoras se centran en aspectos referidos a la evaluación de la calidad de las investigaciones cualitativas, desarrollando temas como la fiabilidad y validez interna y externa de tales estudios.

Esta obra de Goetz y LeCompte es un manual bastante completo sobre todo aquello que concierne a la investigación cualitativa. No es un libro en el que se pretenda presentar la etnografía como el único y mejor método de investigación educativa; por el contrario, uno de sus objetivos es hacer ver cómo otras metodologías más tradicionales (experimentales-positivistas) pueden nutrirse de la influencia de los métodos cualitativos.

En estos momentos en los que el contexto, los procesos (no sólo los resultados) y el papel del profesor como investigador de su práctica educativa han cobrado gran relevancia, los métodos de carácter cualitativo se muestran, en muchos casos, como los más idóneos y eficaces para analizar y comprender distintas situaciones educativas. Algunas de las demandas que el profesorado realiza a los E.O.E.P.s son producto de problemas que se dan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y que, en ocasiones, tendrían respuesta desde la investigación y reflexión que el profesor ha de hacer sobre todo aquello que ocurre en el aula. En este sentido, este libro se muestra como una buena herramienta para asesorar y colaborar con el profesorado en el logro de un mayor conocimiento y comprensión de los fenómenos educativos que cotidianamente se producen en las escuelas.



Libros

- MAHER, Ch., y ZINS, J. (1989). *Intervención psicopedagógica en los centros educativos*. Madrid: Narcea.

Lo que más diferencia a esta obra de otros muchos libros que abordan la intervención psicopedagógica es el carácter práctico con el que los autores han enfocado el tema.

En el *capítulo primero* se presenta un breve análisis de los pilares sobre los que se sustenta el concepto y dimensiones de la intervención psicopedagógica en los centros y contextos educativos; intervención ésta que va dirigida a todo tipo de alumnos (tanto a los que presentan necesidades educativas especiales como a los que no), partiendo de una perspectiva ecológica en la que también están implicados el resto de los sectores de la comunidad educativa.

Los *diez capítulos siguientes* corresponden a programas concretos de intervención, siendo los tres primeros de carácter eminentemente preventivo (Programa de intervención preventiva: aumento del rendimiento estudiantil en ambientes educativos normales; Formación en la resolución de problemas sociales: enfoque basado en las técnicas para su prevención y tratamiento, y Formación de habilidades vitales: método psicopedagógico para la prevención de las toxicomanías) y los siete restantes centrados en problemas ya existentes (Formación de técnicas de estudio: enfoque comprensivo; Intervención pedagógica de los iguales; Orientación educativa; Intervención psicopedagógica en problemas de disciplina; Intervenciones en materia de habilidades sociales: hallazgos de la investigación y técnicas de enseñanza; La autogestión de la conducta en educación, y, por último, La intervención en la crisis).

Todos y cada uno de los capítulos son desarrollados en este libro de forma muy similar. En primer lugar, los autores introducen el concepto, marco teórico y aspectos fundamentales del objeto del programa de intervención. A continuación, desarrollan un segundo bloque en el que presentan una revisión crítica de la bibliografía existente sobre estudios e investigaciones actuales correspondientes al ámbito de intervención de cada programa. El tercer apartado lo constituyen las normas y directrices para la planificación, desarrollo y evaluación del programa. Por último, cada capítulo suele incluir un apartado de síntesis y conclusiones, además de una breve bibliografía comentada.

Nos encontramos ante un libro actual, claro y conciso, que aborda muchos de los principales problemas objeto de intervención psicopedagógica. Además, es preciso mencionar que una de sus principales virtudes reside en que cada capítulo, es decir cada uno de los programas presentados, se han estructurado para poder ser consultados independientemente.

Es, en definitiva, una obra que da pistas concretas y contrastadas sobre líneas de intervención que pueden ser de gran utilidad para profesores, orientadores y miembros de E.O.E.P.s.



Libros

- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO EUROPEO (1990-91). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós-M.E.C., Temas de Educación.

Este libro es un trabajo publicado por la O.C.D.E., con aportaciones de autores de los distintos países miembros. Está referido a la Educación Primaria. Se trata de una recopilación de trabajos iniciados en 1984 que se han venido desarrollando en sucesivas conferencias hasta 1986 y que culminan con la publicación de este informe.

Se analiza con exhaustividad y profundidad el controvertido y complejo tema de la calidad de la enseñanza: el hecho de que se reflejen aportaciones de los distintos países lo hace especialmente interesante porque nos permite comprobar que las preocupaciones que todos compartimos trascienden nuestras fronteras.

El tema, por supuesto, es complejo, porque el modo de mejorar la calidad suscita cuestiones fundamentales sobre los objetivos de la sociedad, la participación en la toma de decisiones y los propósitos de la escuela como institución.

En este sentido, es importante la visión retrospectiva que se aporta, así como el análisis histórico que permite comprender el porqué de la preocupación actual por la calidad de la enseñanza.

Se descarta la posibilidad de formular un número reducido de grandes principios que puedan ser considerados como la base de una nueva teoría de la calidad; por ello, lo que se desarrolla en el libro es lo que denominan **Áreas claves de la búsqueda de la calidad en escuelas y sistemas**. Estas Áreas, que constituyen distintos capítulos del libro, son las siguientes:

- El currículo: De qué modo la forma de definirlo, planificarlo y evaluarlo contribuye a la calidad.
- El papel vital de los profesores: Se analiza la preparación de profesores eficaces, la baja calidad de la formación inicial: cómo ésta debe ser considerada como una primera y necesaria etapa, pero no la única, ya que es necesaria la participación de profesores en ejercicio y que esta formación en curso esté basada en la escuela. Se analiza la importancia de premiar una docencia competente y la cuestión de la motivación de los profesores, así como la necesidad de realizar nuevas investigaciones sobre el modo de aplicar reformas en los estilos docentes para, probablemente, vincular más la calidad docente a una "pedagogía de resolución de problemas".
- La organización de la escuela es otra dimensión fundamental cuyo análisis abarca desde la cuestión de los tiempos y las *ratios* hasta las funciones de los directores.

Respecto al apartado de la **Medición de resultados: la apreciación y la supervisión** se destaca que la evaluación basada en la escuela, el proceso por el cual los enseñantes debaten el funcionamiento de su propio centro como grupo de profesionales que aspiran a aportar mejoras, es un elemento crítico en la búsqueda de calidad.

Se analiza también la dimensión de los **recursos**: las interacciones entre cantidad y calidad y, finalmente, en el apartado "**la escuela como el meollo de la cuestión**", se hace hincapié en que cada escuela posee una vida propia y se describen las características de las escuelas eficaces.

Como resumen, parece que son fallidas las recetas simplistas de mejoramiento, aunque se advierte sobre el peligro que puede suponer lo opuesto: que pasen inadvertidas las soluciones interesantes.

Se trata de un libro de enorme interés por lo que aporta de conocimiento de la situación actual en el ámbito internacional y porque contribuye a la comprensión del problema, que es abordado con rigor y con la complejidad que se merece.



- SANTOS, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal Universitaria.

El autor parte de la premisa siguiente: los distintos modelos de evaluación que, generalmente, se aplican sobre los centros educativos poco pueden decirnos de cómo es la vida de esas instituciones, cuál es su funcionamiento real, cómo interactúan y se interrelacionan los distintos elementos que la configuran, etc. Como consecuencia de ello, difícilmente se pueden tomar decisiones de mejora a partir de las conclusiones a las que se llega mediante dichas evaluaciones.

Habitualmente nos encontramos con **tres tipos de evaluaciones de centros**: “evaluación informal” (basada en el porcentaje de aprobados), “evaluación formal externa” (aplicación de cuestionarios al Equipo directivo y/o al profesorado) y “evaluación interna” o “autoevaluación institucional” (Memoria de centro). Estos procedimientos de evaluación, a la vista de la calidad de los resultados que de ellos emergen, se muestran poco sistemáticos y carentes de rigor.

En el caso de la evaluación informal, manejar únicamente el criterio de número de alumnos que aprueban (cuantos más superen el curso escolar mejor es el centro) es sumamente simplista porque no dice nada de cómo se les ha evaluado, en qué contexto se producen los aprendizajes de los alumnos, cuál es el grado de “exigencia” establecido por el profesorado, etc., factores todos ellos que influyen determinadamente en que se dé un mayor o menor número de aprobados. A través de la mera aplicación de cuestionarios al profesorado tampoco se puede conocer y comprender la auténtica realidad de un centro, dado que no es un instrumento que posibilite conocer los procesos que se producen en las instituciones educativas. Por último, la Memoria del centro aparece asimismo como otro procedimiento más que, si bien teóricamente se constituye en un elemento de autoevaluación, en la práctica dista bastante de configurarse como tal, ya que es impuesto por la Administración educativa (no surge de una necesidad interna del centro), posee un carácter marcadamente burocrático y, en definitiva, se constituye en un mero trámite cuya utilidad se aleja mucho de lo que sería deseable.

Sentadas estas bases, y partiendo de que los centros educativos son ecosistemas (paradigma ecológico), con unas peculiaridades que les hacen diferir bastante a unos de otros y que poseen un carácter interdisciplinar y dinámico (no son organizaciones estáticas), el tipo de evaluación de centros escolares que el autor propugna es la evaluación naturalista (cualitativa), entendida ésta “como un proceso de reflexión sistemática sobre la actividad del centro, de modo que sea posible comprender con mayor profundidad aquello que se está realizando y sus resultados y, por otra parte, tomar decisiones que faciliten la mejora institucional”.

El libro tiene, por tanto, como finalidad el análisis pormenorizado de todos los aspectos consustanciales a la evaluación cualitativa aplicada a los centros. Se abordan aspectos tales como la planificación de la evaluación, la “negociación”, los diversos instrumentos de recogida de información, el análisis de los datos, la “triangulación”, la elaboración de informes, etc. Pero, a la vez, encontramos en varios capítulos de esta obra un tratamiento en paralelo —y a veces entre líneas— de lo que es una institución educativa, de algunas de las características más relevantes de los elementos que la integran y de las situaciones que en su dinámica interna se suelen originar cuando se someten a un proceso de evaluación o autoevaluación.

En esta obra también aparece un capítulo dedicado al tema de la ética de la evaluación de centros escolares (transparencia de propósitos, credibilidad de los procesos, confidencialidad del informe y racionalidad de las decisiones), cuestión ésta que, siendo importante en cualquier evaluación que se lleve a cabo, en la de los centros escolares cobra gran importancia por la idiosincrasia de los mismos.

Llegar a un buen conocimiento de cómo es y cómo funciona una determinada institución educativa, a través de un modelo de evaluación como el aquí propuesto, es algo necesario no sólo para el profesorado que en él trabaja,



Libros

sino también para todos aquellos grupos de profesionales pertenecientes a servicios de apoyo externos a la escuela. La intervención que realizan servicios tales como los E.O.E.P.s ha de estar adaptada y contextualizada a las necesidades y características de cada centro educativo, y ello se logra a través de procesos de evaluación (tomada en el sentido de conocimiento riguroso y no de control) que nos permitan descubrir y comprender lo que realmente esconden esas “cajas negras” que son las escuelas, procesos que nos posibiliten “hacer visible lo cotidiano”.



- BEARE, H.; CALDWELL, B. J., y MILLIKAN, R. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad*. Madrid: La Muralla.

Este libro pretende facilitar una visión de lo que comprendería una “buena” dirección y las áreas cruciales a conocer para su desempeño: liderazgo, cultura organizativa, estructuras y responsabilidad pública, así como el concepto de “cambio” para la mejora de la calidad educativa.

Los autores parten de las nuevas tendencias que apoyan la importancia de la escuela y la calidad educativa de ésta en los resultados académicos que pueden obtener los alumnos y las alumnas, y defienden la tesis de la necesidad de contar con una buena dirección para conseguir un centro de calidad, una escuela “efectiva”.

Califican los términos de “mejora” y “escuelas de calidad” como términos alusivos y exponen la dificultad de responder desde los centros educativos a las expectativas sociales que se tienen sobre la “calidad” y la “efectividad” que, en ocasiones, resultan exigencias imposibles. Sólo resultará positiva la tendencia a la efectividad de las escuelas si éstas combinan la conservación de lo mejor del pasado con la puesta en práctica de técnicas, a partir de las nuevas ideas y expectativas.

A través de las investigaciones realizadas y la revisión histórica de la teoría de Administración educativa, exponen el proceso de construcción de modelos que el director de una escuela podría poner en funcionamiento. Se analizan las nuevas estructuras de “dirección corporativa” como alternativas adecuadas a las estructuras burocráticas, ya que pueden animar a la mayor autonomía y creatividad de las escuelas dentro de marcos de trabajo más amplios.

Los autores resaltan la importancia del liderazgo para la contribución a la mejora de la calidad educativa en la escuela. En este sentido, el liderazgo se ocuparía de conseguir el compromiso de los miembros del equipo docente con los valores de la escuela, creando una “cultura” común y una “visión compartida” de lo que la escuela “debería ser”. Se presentan, además, una serie de pautas y ejemplos para llevarlo a cabo.

A continuación, se aborda un posible modelo de dirección encaminado a conseguir una escuela de calidad educativa, coherente con todo lo demostrado en la actualidad sobre el liderazgo y la dirección de cambio. “Este modelo integra los procesos de definición de metas e identificación de necesidades, elaboración de políticas, planificación, presupuesto, ejecución y evaluación”. Además, se dan una serie de pautas y ejemplos para la ejecución de este modelo.

Consideran que el liderazgo debe tener como base central el proceso de enseñanza y aprendizaje (liderazgo instructivo), y se presenta una visión futurista sobre lo que podrían ser los modelos de dirección que estarían basados, fundamentalmente, en la máxima calidad de aprendizaje posible para cada uno de los estudiantes.

En los capítulos octavo y noveno se desarrolla la perspectiva de la “cultura” de la escuela, cómo valorarla y desarrollarla. Se parte de que cada organización y, por tanto, cada escuela es única, singular. Los autores se refieren al término “cultura” para describir dicha singularidad fenomenológica y social que incluiría elementos intangibles y simbólicos (valores, filosofías e ideologías) y otros más tangibles (comportamientos, materiales), y se definen algunos de los elementos relevantes que se incluirían en estas dimensiones.

Partiendo de la idea de que una persona u organización es efectiva si consigue sus metas, consideran que la valoración de su eficacia sólo puede hacerse con respecto a sus objetivos. De ahí la importancia de su explicitación, clarificación, así como la necesidad de operativización para que resulten evaluables. Para valorar dicha eficacia, presentan el modelo Dror para la evaluación de la política pública. Este modelo propone la diferenciación entre criterios primarios (resultados del aprendizaje) y criterios secundarios (modelos de procesos, rendimiento secundario, estructuras organizativas e inversiones y recursos) y establece una serie de



Libros

estándares o mecanismos de medida para cada uno. Se ilustra la lógica del modelo con varios ejemplos de “cómo” y “sobre qué” se pueden hacer las valoraciones.

En el capítulo décimo los autores consideran la necesidad cada vez mayor de la imagen pública que tiene la escuela para conseguir “clientes” y “recursos”. Finalmente señalan la importancia de que el comportamiento de los profesores sea coherente con la imagen pública que ofrecen y presentan una lista de diez áreas que influyen en la visión que el público tiene de la educación.

Por último, basándose en todo lo expuesto anteriormente, se hace un resumen de las nuevas técnicas de dirección para crear escuelas de calidad educativa.

Aunque es un libro orientado, como su título indica, a las direcciones de los centros, resulta del máximo interés para todos aquellos profesionales implicados en la mejora de la calidad educativa de los centros en general. En este sentido, propone ideas e indicadores de calidad y efectividad muy actuales e incluso novedosos.



- ESCUDERO, J. M., y MORENO, J. M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: C.A.M., Consejería de Educación y Cultura.

En palabras de los propios autores, este libro persigue dos finalidades: provocar la reflexión sobre el papel de los servicios de apoyo externo dentro del Sistema Educativo, el asesoramiento y la orientación escolar, y difundir algunos de los datos obtenidos en el estudio evaluativo realizado con los E.O.E.P.s de la demarcación provincial de Madrid.

El libro consta de cuatro capítulos. En el *primer capítulo* se presenta un estudio comparado de los sistemas de apoyo externo a la escuela en países de la O.C.D.E. Se expone la clasificación adoptada por Havelock sobre los principales modelos de difusión y diseminación del conocimiento, se analiza la situación actual de los sistemas de apoyo externo a la escuela haciendo referencia al *International School Improvement Project* (I.S.I.P.), se presentan diferentes líneas de política educativa en relación con los Equipos de apoyo externo a los centros y los campos de actuación, funciones y estrategias de éstos. Este último aspecto es el que puede tener una mayor utilidad para la toma de decisiones de los E.O.E.P.s en cuanto a la planificación y tipo de intervención a realizar, si bien algunos de los criterios que se proponen vendrán determinados por la Administración educativa.

En el *segundo capítulo* se presenta una revisión de distintos enfoques teóricos respecto al proceso de asesoramiento de los sistemas de apoyo. En un primer momento, se ofrece una aproximación conceptual sobre el proceso de asesoramiento externo desde distintas perspectivas: la teoría organizativa y la utilización del conocimiento; la intervención psicológica; la teoría del cambio educativo, y la concepción del asesoramiento como trabajo socialmente construido. En un segundo momento se realiza una descripción de distintas funciones que aparecen configuradas en torno a distintos modelos de asesoramiento.

El *tercer capítulo* está dedicado a la presentación, análisis y comentario de los datos obtenidos en la evaluación de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid. Se parte de una descripción de la situación, historia, composición y funciones asignadas a los Equipos (Multiprofesionales, S.O.E.V.s, Rurales y de Atención Temprana), presentando a continuación el modelo teórico desde el que se ha realizado el análisis y la evaluación de estos Equipos. Los supuestos teóricos sobre los que se centra el modelo son el *currículum* y la mejora de los procesos educativos como referente fundamental del asesoramiento, poniendo el énfasis en procesos de colaboración y facilitación, en objetivos de capacitación y desarrollo de organizaciones e individuos y relaciones de igualdad y complementariedad. La finalidad de este estudio no es la de describir qué hacen los Equipos, sino compararlo, analizarlo y valorarlo a la luz de una perspectiva teórica determinada, relacionando las funciones y metodologías de trabajo con dicha perspectiva. Las dimensiones del asesoramiento que han empleado para el análisis son: las funciones, la metodología de trabajo que utilizan con los centros, padres, profesores, alumnos y sector, las relaciones con otros servicios dentro del propio Equipo y con la Administración.

Los datos obtenidos en la evaluación y análisis de estas dimensiones han permitido determinar cuál es el tipo de modelo de asesoramiento dominante en el trabajo de los Equipos, qué es lo que vienen haciendo y cómo lo hacen, y cómo es valorado por ellos mismos y por los centros y profesores con los que trabajan; cómo se ven a sí mismos los profesionales de los Equipos y cuáles son las relaciones que mantienen y piensan que deberían tener con otros servicios de apoyo externo.

Los procedimientos utilizados han sido cuestionarios, entrevistas y observaciones no participantes en algunas sesiones de trabajo de los Equipos. Es importante destacar que los cuestionarios dirigidos a centros y E.O.E.P.s —respecto a qué hacen más y menos y qué creen que se debería hacer, cuál es la metodología de trabajo y cuál debería ser— aporta una visión interesante de las siempre difíciles relaciones y ajustes de expectativas entre profesores y Equipos que pueden ser de gran utilidad para tomar decisiones. El análisis



Libros

de los datos se realiza teniendo en cuenta las diferencias entre los diferentes tipos de Equipos y las de éstos con los centros.

En el *cuarto capítulo* se presentan las conclusiones derivadas del estudio realizado y una serie de recomendaciones encaminadas a optimizar el funcionamiento de los E.O.E.P.s y la formación necesaria. Por último, se presentan unos anexos que recogen los instrumentos utilizados en la evaluación: cuestionarios dirigidos a Equipos y centros, guión de entrevistas dirigidas a los Equipos y orientaciones para realizar el relato de las observaciones.



- BELTRÁN, J. A.; BERMEJO, V.; PRIETO, M. D., y VENCE, D. (1993). *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.

En este libro encontramos, a lo largo de veintiún capítulos escritos por especialistas españoles y extranjeros, una visión actual de distintos ámbitos de la intervención psicopedagógica, en la que se intentan conjugar las modernas teorías psicológicas con la práctica educativa. La obra está dividida en diez partes, que se corresponden con diferentes dimensiones de la intervención psicopedagógica.

La *parte primera*, "Intervención estructural cognitiva", contiene un trabajo de Feuerstein relativo a la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. En él establece las bases de este nuevo paradigma, a partir del cual pasa a caracterizar la evaluación del potencial de aprendizaje y desarrollar brevemente los principios del Programa de Enriquecimiento Instrumental.

Un buen número de capítulos hacen referencia a la intervención psicopedagógica en relación a varias áreas del currículo. Así, por ejemplo, la *parte segunda*, dedicada a la "Intervención en el ámbito del lenguaje oral y escrito", incluye un trabajo de Bereiter y Scardamalia relativo a la mejora de las estrategias cognitivas de aprendizaje de la escritura, y otro de Mayor sobre estrategias para la comprensión profunda de textos escritos.

La "Intervención en el ámbito de la creatividad y la afectividad", *parte tercera*, incluye dos capítulos: el escrito por Perkins plantea una teoría "disposicional" de la creatividad, en la que la motivación y actitud de los sujetos cobran gran importancia, y el escrito por Polaino-Lorente aborda aspectos fundamentales de la intervención psicopedagógica desde el ámbito afectivo-cognitivo.

La *parte cuarta* está referida a la "Intervención en el ámbito de las Matemáticas".

La *parte quinta*, "Intervención en el ámbito del aprendizaje", incluye un trabajo de McCombs sobre metacognición y aprendizaje autorregulado. Coll, en el capítulo titulado "Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir?", aborda el tema de la compleja naturaleza de las relaciones entre psicología y educación y del constructivismo como base para el establecimiento de un marco psicológico global de referencia para la educación escolar.

En la *parte sexta*, "Intervención en el ámbito de las Ciencias Sociales", aparecen diversos artículos que hacen referencia a la intervención psicopedagógica en relación a esta área curricular.

La *parte séptima*, que consta de dos capítulos, es la dedicada a la "Intervención en el ámbito de la integración escolar de los minusválidos". En el primero de ellos, Toli aborda el tema de la integración de los alumnos ciegos en Italia y las distintas modalidades de escolarización. En el segundo, escrito por López Melero, se presenta una investigación sobre la integración de alumnos y alumnas con síndrome de Down.

En la *parte octava*, "Intervención en el ámbito de los Deportes", se presentan artículos circunscritos a la intervención psicopedagógica en dicha área curricular.

Una de las partes quizás de más interés para los miembros de E.O.E.P.s es la *parte novena*, "Apoyo psicopedagógico a la escuela", que incluye cuatro capítulos. El primero, escrito por Presseisen y titulado "La implementación del pensamiento en el currículo escolar", analiza los fundamentos y principales programas de "enseñar a pensar", así como los "factores que hacen posible la implantación de un nuevo *currículum* del pensamiento y la creación de un aula reflexiva". En el segundo, "Intervención psicopedagógica en la escuela", Marchesi aborda el tema del modelo de intervención, del debate que todo ello está suscitando actualmente y de la necesidad de que cualquier planteamiento de intervención tome en consideración tanto los principios del sistema educativo como las características del contexto donde se vaya a intervenir. A continuación, señala el papel importante del psicopedagogo en la orientación a los centros sobre la organización de los mismos, así



Libros

como la necesidad de que dicho profesional conozca “las variables que favorecen el progreso de la escuela y contribuyen a que sea más eficaz”. Tras abordar las teorías implícitas sobre la función del psicopedagogo y el desencuentro que en ocasiones se produce entre las expectativas del profesorado y las funciones de los psicopedagogos, el autor concluye este capítulo presentando los principios fundamentales del modelo de intervención psicopedagógica adoptado por el M.E.C. El tercer artículo pone de relieve la importancia de lo que su autor, Hernández, denomina “metaprograma” para que la aplicación de cualquier programa, en este caso de intervención psicológica, sea exitoso; dicho en otros términos, un excelente programa puede fracasar si el programa de ejecución que lo acompaña no es el adecuado. Rivas escribe un capítulo en el que realiza una revisión teórica sobre el asesoramiento vocacional y de lo que “la Psicología vocacional en estos momentos está en condiciones de ofrecer a la escuela y a la sociedad”.

Por último, la *parte décima* contiene un capítulo de Stemberg en el que presenta un proyecto para el desarrollo de la inteligencia práctica.

Resulta un libro interesante, ya que, como se señaló al principio, trata temas relativos a diversas dimensiones de la intervención psicopedagógica: curricular, del aprendizaje, del apoyo a la escuela, etcétera; en varios capítulos se apuntan líneas de investigación que podrían desarrollarse en un futuro próximo, y, además, contiene orientaciones de cómo transferir determinados planteamientos teóricos referidos a procesos cognitivos y de aprendizaje a la práctica educativa.



- ESTEVE, J. M. (1987). El malestar docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 148, 94-104.

En este artículo se analiza uno de los fenómenos cuyo estudio, a partir de los años ochenta, comenzó a cobrar cierto auge en educación.

Con el término “malestar docente” se designa el “conjunto de reacciones —absolutistas, pasotas, agresivas, derrotistas, ansiosas o neuróticas— de los profesores, como un grupo profesional desconcertado”. Fundamentalmente, dicho desconcierto es consecuencia de la situación cambiante a la que se enfrentan en su trabajo y de la crítica generalizada de la sociedad, la cual pone la mayor parte del peso de los males de la educación en el profesorado.

El autor pretende que este artículo sirva, en primer lugar, a los profesores para conocer mejor cuál es el estado de la cuestión y eliminar en parte la situación desconcertante por la que atraviesan; en segundo lugar, al resto de la sociedad y de los diferentes servicios e instituciones educativas, para que comprendan cuáles son las dificultades a las que se enfrenta el profesorado, y, en tercer lugar, para que, tras este conocimiento, se puedan diseñar planes concretos de actuación y de mejora.

El artículo se estructura en tres bloques, en los cuales se desarrollan los factores directos e indirectos que inciden en la aparición de este fenómeno, las consecuencias y repercusiones que tiene sobre la personalidad de los profesores y, por último, las estrategias de intervención para disminuir los efectos negativos que produce el malestar docente.

Su lectura puede servir a los miembros de los E.O.E.P.s para conocer “los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” y, por tanto, para incorporar nuevos elementos que permitan comprender algunas de las causas que determinan ciertas actitudes, manifestaciones y formas de hacer de los profesionales pertenecientes a los centros educativos y con los cuales han de trabajar y colaborar los Equipos.



- BASSEDAS, E. (1989). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista. *Cuadernos de Pedagogía*, 159, 65-71.

El objetivo de este artículo es presentar la perspectiva adoptada por un Equipo (Equipo Psicopedagógico Municipal de Sant Boi de Llobregat) para realizar el asesoramiento psicopedagógico.

En primer lugar, expone los objetivos del Equipo que se consideran coincidentes con los de la escuela: por una parte, contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza y, por otra, encontrar soluciones a los problemas de alumnos concretos.

La perspectiva constructivista subyace a la concepción del aprendizaje escolar, al análisis de la institución, al establecimiento de trabajo de colaboración y al trabajo en equipo.

Es importante que los profesionales que trabajen con el centro educativo tengan una concepción teórica del proceso de enseñanza y aprendizaje y sean coherentes con ésta en su intervención. La autora se sitúa en el paradigma constructivista. Esta concepción del aprendizaje lleva a dar mucha importancia a que los aprendizajes sean significativos y a que se encuentren en la zona de desarrollo próximo. Esta idea debe ser también coherente con la propuesta de trabajo a la institución o al grupo de profesores.

Define el asesoramiento como trabajo conjunto y de colaboración con el maestro. En este sentido, se trata de considerar que cada profesional puede aportar perspectivas diversas y válidas que deben considerarse de igual importancia y que, por tanto, llevarán a un trabajo de colaboración entre iguales y a evitar relaciones de dependencia.

Considera relevante definir la relación asesor/asesorado y explicitarla, de modo que se acuerde la corresponsabilización al inicio de la relación con la escuela, siendo conscientes de que, en ocasiones, habrá que redefinirla para reconducir expectativas no adecuadas y mejorar el contexto de colaboración.

Por otra parte, considera necesario centrar su trabajo en la institución escolar; en este sentido, considera que la Teoría General de Sistemas aporta instrumentos que permiten analizar y entender la institución escolar y su funcionamiento, lo cual permite contextualizar mejor el trabajo del Equipo y hacer más productiva su tarea.

Las líneas de trabajo expuestas no se consideran un modelo cerrado, sino que se deberían ir completando a partir de la evaluación del trabajo realizado.

La intervención no puede ser uniforme en todas las escuelas. Aunque existan unas líneas de actuación que la encuadren, éstas se deberán contextualizar en la situación real. Hay centros en que, por su mayor madurez, se puede hacer un trabajo que implique a toda la institución y otros en los que habrá que centrarse más en casos individuales intentando que esto provoque cambios de actitudes.

Por último, insiste en la necesidad de un trabajo en equipo, en la discusión y revisión de las actuaciones llevadas a cabo, la elaboración conjunta de instrumentos de trabajo, la elaboración de estrategias diversas, etc.

Aunque escrito en el año 1988, es un artículo muy en concordancia con las líneas de actuación propuestas en la actualidad para los Equipos y puede servir, por su lectura rápida, como punto de reflexión, ya que cubre un amplio abanico de aspectos relevantes para sus actuaciones.



- ÁREA, M., y YANES, I. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Qurrículum*, 1, 51-78.

En este artículo se presentan los rasgos básicos de un modelo de asesoramiento curricular que los autores denominan "Desarrollo Basado en la Escuela" (D.B.E.). Este modelo se inscribe en una filosofía del cambio e innovación curricular en el que el protagonista es el profesorado. Todo ello iría en la línea del planteamiento que se realiza a nivel institucional desde el M.E.C.

Este modelo intenta guiar y capacitar a los profesores en las tareas de la autoevaluación e innovación interna de su centro educativo. Promueve un cambio de carácter progresivo, que se va desarrollando desde la propia escuela, implicando una serie de elementos que configuran el "estilo propio" de un centro, como son: ejercicio de la autoevaluación; selección de criterios de eficacia; aprender de la propia experiencia (reflexión colectiva); autoformación y mejora del profesorado; adquisición y desarrollo de una cultura cooperativa.

Este modelo se resume en torno a cinco principios básicos:

1. Entiende la escuela como unidad institucional para el cambio, es decir, la escuela en su totalidad es, a la vez, objeto y agente fundamental del cambio.
2. El D.B.E. supone un aumento de la autonomía y del poder de los profesores: para elaborar y poner en práctica sus propios proyectos curriculares; autogestionarse y organizarse como institución; crear un clima que favorezca configurar planes de perfeccionamiento profesional de sus miembros.
3. El D.B.E. implica determinados procesos de internalización: el cambio se dirige desde la propia escuela, la capacidad de crecimiento es interna; compromiso de los participantes y desarrollo del "intra-vencionismo".
4. El D.B.E. utiliza el "modelo de proceso" o de resolución de problemas. Los profesores no sólo adquieren el conocimiento de la solución adecuada a un problema dado, sino el conocimiento del proceso estratégico para la solución de cualquier otro tipo de problemas profesionales.
5. El D.B.E. abarca simultáneamente: apoyo externo y asociación de agentes externos e internos para el desarrollo.

Posteriormente, los autores perfilan algunos aspectos de las funciones y habilidades asesoras que, desde esta perspectiva, debería desarrollar el asesor curricular con el centro que se implique en un proceso de D.B.E.

Por último, se ofrecen algunas orientaciones en torno a las relaciones iniciales entre un agente externo y el profesorado de un centro escolar, es decir, sobre la **fase de contacto inicial** con los centros, con el fin de negociar y llegar al acuerdo de que la escuela se comprometa a llevar adelante un proceso de revisión y mejora internas.

Por tanto, en este artículo se sientan las bases o principios que dan cobertura a este modelo de asesoramiento, el perfil general del modelo y la negociación con el profesorado para su implicación en la puesta en práctica.

Se trata de un artículo de sencilla lectura, útil para los miembros de los E.O.E.P.s, tanto en lo que se refiere a la creación de la fase de contacto inicial con los centros como respecto al establecimiento de relaciones colaborativas con los profesores en general.



- FULLAN, M. G. (1990). El desarrollo y la gestión del cambio. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 5, 9-21.

La mayoría de los estudios y documentación publicados sobre el cambio en las escuelas se han basado, hasta los años setenta, en poner de manifiesto los fracasos. A partir de esas fechas y hasta la actualidad, los diversos autores que han tratado este tema dieron un giro importante y centraron sus investigaciones en la descripción de aquellos factores que están asociados a éxitos en el cambio.

En este caso, Fullan no realiza una descripción pormenorizada de esos factores asociados con el cambio (para ello remite a varios autores que, últimamente, lo han abordado con exhaustividad), sino que centra la *primera parte* del artículo en sentar las bases de lo que se entiende por cambio (proceso de aprendizaje personal y organizativo) y en analizar los tres factores más importantes relacionados con un cambio exitoso (el perfeccionamiento o desarrollo profesional de los profesores, el papel del director como un facilitador o director activo de los planes de innovación y la cultura/clima organizativo).

En la *segunda parte* presenta algunos esquemas-guía, resultado de varias investigaciones realizadas en los años ochenta (Loucks-Horsley y Hegart; Fullan; Everand y Morris; Pink y Wallace; Deal), en los que se apuntan los aspectos o tareas que se ha constatado que contribuyen a lograr un cambio exitoso, y que pueden orientar y resultar de utilidad no sólo para el profesorado, sino también para todos aquellos colectivos de profesionales de la educación que, a través del apoyo que prestan a la escuela, inciden en que ésta mejore y evolucione positivamente. Por último, Fullan aborda cinco problemas básicos relativos al cambio: cambio frente a cambiar; aspectos comunes frente a únicos; construcción de planes; dónde y cómo empezar prioritariamente, y el problema crítico de la selección y formación de expertos en cambio.

Concluye el autor opinando que difícilmente se podrá avanzar más sobre la gestión del cambio, porque no se dedicarán mayores esfuerzos en analizar y comprender las diversas situaciones que se pueden plantear, ya que ha llegado el momento de facilitar activamente que sobre ellas se produzcan cambios.



- HUBERMAN, M. (1990). Un nuevo modelo para el desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 5, 43-58.

Aunque el título y el contenido de la primera parte de la introducción de este artículo no parezcan estar especialmente dirigidos a profesionales pertenecientes a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, lo cierto es que el modelo que desarrolla para mejorar la profesionalidad del profesorado está íntimamente ligado a la existencia de servicios externos de apoyo a la escuela.

El autor parte de la "semiprofesionalidad" del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria y de la poca eficacia de los programas de formación continua del profesorado, como dos premisas básicas que justifican la necesidad de plantear un nuevo modelo, tendente a lograr una mayor profesionalización y auténtica formación del profesorado.

El modelo alternativo que plantea lo define como la "perspectiva D y U" y se fundamenta en la difusión (D) y utilización (U) de los conocimientos que son comunicados entre dos contextos o entornos (por ejemplo, cuando un profesor se dirige a un servicio externo en busca de apoyo técnico). El marco conceptual de este modelo, como señala el autor, proviene de varias fuentes: de la Teoría de la Comunicación, de la Sociología del Conocimiento, de las Teorías de la Influencia Interpersonal y del Cambio de Actitudes, de la Psicología Cognitiva, etc.

El modelo, extensamente desarrollado a lo largo del artículo, parte, en definitiva, del establecimiento de un flujo interactivo entre un sistema que contiene al Difusor (que es el que produce conocimientos, está en posesión de recursos y los transfiere contextualizados y utilizables) y un segundo sistema que está constituido por el Utilizador (que es quien comunica necesidades y problemas al exterior y quien se sirve de los conocimientos y recursos que emanan del otro sistema).

Por último, el autor aporta un modelo organizativo institucional que dé funcionalidad a todo el engranaje y que permita la auténtica y real utilización, por parte de las escuelas, de aquellas aportaciones provenientes de los dispositivos o sistemas externos de apoyo.

En definitiva, este modelo persigue "formalizar lo informal"; es decir, partiendo de lo que ya está establecido y de la espontaneidad del profesorado en cuanto a la forma en que resuelve los problemas de carácter profesional que le surgen, la alternativa que propone el autor es reorganizar el sistema para que la resolución de problemas se realice de forma más elaborada y premeditada.

Dentro del mismo número de esta revista podrían destacarse otros dos artículos de interés para los miembros de los E.O.E.P.s: el escrito por K. A. Leithwood (Cambio Curricular Planificado como resolución de problemas), en el que el autor plantea una concepción del cambio como un proceso de resolución de problemas, entendiendo éste como el conjunto de operaciones que transforman el estado actual en el objetivo o estado deseado, y el trabajo de P. Hooly (La investigación en la acción como una estrategia para la práctica), en el que aborda el tema del cambio a partir del análisis de la investigación en la acción concebida como línea de formación individual y personal del profesorado.



- SÁNCHEZ, O. (1991). Los Equipos interdisciplinarios de sector. Hacia un modelo de intervención. *Papeles del Psicólogo*, 51, 45-51.

El interés de este artículo reside en que pone de manifiesto la situación en la que se encuentran actualmente los servicios externos de apoyo a la escuela, hace una revisión de los diversos modelos de intervención por los que han pasado los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica desde su creación y, sobre todo, en el análisis que realiza del modelo sociocomunitario de intervención.

El autor introduce este artículo apuntando las dificultades que existen actualmente para definir tanto las funciones, como un modelo de intervención claro y preciso de los servicios de apoyo externo a la escuela.

A continuación analiza brevemente los modos de actuación hacia los que han sido orientados los Equipos en su reciente historia, pasando del modelo clínico al modelo de intervención psicopedagógica.

Una parte importante del artículo la constituye la propuesta de una intervención basada en el modelo sociocomunitario y en la concepción ecológica del comportamiento, así como los pilares sobre los que se sustenta: metodología basada en el análisis funcional; intervención en la que los elementos constituyentes no son únicamente el especialista y el niño, sino también las personas que conviven con éste; contextualización de los aprendizajes; concepto de "zona de desarrollo próximo"; prevención; participación y colaboración de todos los implicados en el proceso y, por último, evaluación de las necesidades. Desde este marco, analiza los principios básicos de actuación en relación con los objetivos concretos de la "labor" de los Equipos.

Para finalizar, el autor destaca la necesidad de realizar una concreción organizativa sea cual sea el modelo teórico de intervención por el que se opte, y, en este sentido, parece especialmente útil la propuesta que plantea en cuanto a la sectorización de los Equipos, su carácter interdisciplinar y la intervención a través de programas y organización de tiempos y horarios.



- COLL, C. (1992). Constructivismo e intervención educativa, 1. *Aula de Innovación Educativa*, 2, 79-82.
- COLL, C. (1992). Constructivismo e intervención educativa, 2. *Aula de Innovación Educativa*, 3, 79-85.

En el primero de los artículos el autor plantea la necesidad de contar con un marco psicológico de referencia que oriente y guíe la práctica educativa, aunque apunta que la Psicología no puede ofrecer todavía una explicación global de los procesos educativos en general y los de enseñanza y aprendizaje en particular, articulada, precisa, con suficientes apoyos empíricos y que goce de un amplio consenso.

El artículo se sitúa en dos coordenadas: por una parte, la demanda explícita o implícita formulada a la Psicología por los profesores y otros profesionales de la educación, que esperan encontrar en ella un marco de referencia global que les oriente y guíe en su actividad, y por otra, el fracaso, al menos relativo, de gran parte de los intentos realizados hasta la fecha para responder a esta demanda.

El autor plantea la pregunta de si el constructivismo puede ser un marco psicológico global de referencia para la educación escolar. Argumenta que existe una convergencia progresiva en relación con una serie de ideas-fuerza o principios explicativos básicos sobre el aprendizaje en general y el aprendizaje escolar en particular, que se sitúan en tradiciones psicológicas distintas y que la convergencia en torno a los principios constructivistas abre una nueva vía para abordar el tema de las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y práctica educativas.

Analiza los riesgos y ventajas de contar con un esquema integrador y concluye que, por el momento, el constructivismo sigue siendo más una convergencia de principios explicativos que una teoría en sentido estricto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, señalando que es necesario reflexionar sobre la naturaleza y funciones de la educación escolar e integrar estas aportaciones con las provenientes de otras disciplinas y ámbitos de conocimiento, para evitar el riesgo de utilidades dogmáticas y de reduccionismo psicológico en la explicación de los fenómenos educativos. En consecuencia, apunta la necesidad de seguir avanzando en la elaboración de un marco psicológico global de referencia que sea cada vez más potente desde el punto de vista explicativo y más útil en la práctica.

En el segundo artículo analiza la utilización que se ha hecho del constructivismo en el actual planteamiento curricular en dos aspectos. Por una parte, la necesidad de que los principios constructivistas sobre el aprendizaje y la enseñanza se enriquezcan e inserten en una reflexión más amplia sobre la naturaleza y funciones de la educación escolar, y el papel del profesor en el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos y las alumnas, no como transmisor de conocimientos, sino como orientador o guía de dicho proceso en la dirección que señalan las formas y los saberes culturales seleccionados como contenidos de aprendizaje.

Por otra parte, alude a la necesidad de que en la formulación de propuestas curriculares concretas se tengan en cuenta aportaciones de otras disciplinas en la planificación y desarrollo curricular. En el caso del planteamiento de la Reforma esto se refleja, por ejemplo, en decisiones relativas a la respuesta a la diversidad, la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, la selección de objetivos y contenidos y la adopción de un currículo abierto.

Finaliza el artículo con la cuestión relativa a cómo entender la influencia educativa que trata de ejercer el profesor cuando enseña a sus alumnos a construir conocimientos. El autor entiende la influencia educativa en términos de ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno, por lo que no puede hablarse de una



metodología didáctica o método único para enseñar; lo que hay es una estrategia didáctica general de naturaleza constructivista, que se rige por el principio de ayuda pedagógica y que puede concretarse en múltiples metodologías didácticas particulares en cada caso. En este sentido, plantea que una prioridad fundamental de la investigación ha de referirse a cómo enseñar lo que ha de construirse, ya que, hasta la fecha, los esfuerzos de la investigación psicoeducativa se han centrado mayoritariamente en el proceso de construcción interna del conocimiento por parte del alumnado.

El interés de estos artículos para los profesionales de los E.O.E.P.s radica en que ofrecen una explicación de por qué el constructivismo, a pesar de las limitaciones señaladas, puede ser un marco global de referencia tanto para la planificación como para el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje que, en definitiva, son el referente fundamental de las tareas de asesoramiento psicopedagógico.



- MAURI, T. (1992). Las relaciones entre profesores del equipo como interacción o como interactividad. *Aula de Innovación Educativa*, 7, 46-49.

Este artículo aborda las relaciones y procesos que se establecen en un equipo de centro, proporcionando un marco de referencia para entender y analizar la dinámica de un grupo de trabajo que puede ser muy útil, tanto para el desarrollo de las tareas de asesoramiento en los centros como para el trabajo interno del E.O.E.P. La acción educativa es una tarea de equipo que implica el ejercicio de la negociación, el diálogo, la valoración de las diferencias y la intimidad de los otros. Diferencia el concepto de interacción del de interactividad, entendiendo que este último es más amplio que el primero, y proponiendo la interactividad para caracterizar las relaciones de los miembros de un equipo de un centro. Según la autora, la interactividad entre los profesores de un centro puede ser entendida como la forma en que se organiza su actividad conjunta a lo largo de un proceso educativo concreto de un grupo de alumnos, definiendo el marco en el que cobran sentido, desde el punto de vista de la influencia educativa, las actuaciones respectivas y articuladas de cada uno de ellos en la tarea educativa común.

Una de las primeras funciones de los profesores para construir una influencia educativa conjunta sobre su alumnado es elaborar una definición compartida de la situación, es decir, una representación de la actividad que les une y una caracterización de los papeles de cada uno en su realización. La interactividad supone la aceptación del conflicto como motor de innovación y de la comunicación como medio de negociación e influencia para lograr representaciones compartidas cada vez más amplias de la tarea y de los papeles que realizan en ella.

Señala los diferentes comportamientos que se pueden producir entre los miembros de un equipo en su participación en el proceso de negociación. Este aspecto es de gran utilidad porque proporciona, de forma muy sintética, claves para entender los diferentes roles y estrategias que pueden adoptarse en un proceso de negociación que ayudaría a entender la dinámica de un grupo y a identificar aquellos aspectos que mejoran el funcionamiento del mismo.



- RUL GARGALLO, J. (1992). Toma de decisiones y trabajo en equipo. *Aula de Innovación Educativa*, 2, 54-60.

El autor hace una reflexión sobre la toma de decisiones en el ámbito del centro educativo. Éste, como organización compleja, plantea características específicas de coordinación e interrelaciones organizativas, establecidas formalmente, que producen una estructura decisional también compleja.

La estructura formal del centro está compuesta por el equipo docente y éste a su vez se articula a través de una coordinación organizativa vertical y formando equipos de trabajo (coordinación horizontal), en torno a tareas comunes que responden a interrelaciones formales de tipo técnico y profesional.

Presenta su "Modelo de áreas de gestión", según el cual hay áreas de gestión internas al centro que engloban los órganos y equipos de trabajo de éste y áreas de gestión externas (entorno familiar, social inmediato y mediato). Poniendo en relación unas y otras se obtiene la comprensión sistémica de la organización escolar. La coordinación podría describirse a partir de la naturaleza y calidad de las interrelaciones entre los distintos órganos de estas áreas.

Expone las condiciones necesarias para que un órgano posibilite la labor de un equipo, y trata el tema de las reuniones como espacio en el que se toman las decisiones y se "existencializan" los equipos de trabajo. Considera que lo que caracteriza un grupo de trabajo es su capacidad y estilo de tomar decisiones. Por último, aborda las técnicas de toma de decisiones como los procedimientos lógicos que se establecen para que las decisiones respondan a determinados criterios.

Este artículo resulta de gran interés para los E.O.E.P.s porque éstos van a trabajar con los centros como organización en muchos casos, a través de sus órganos formales y compartiendo tareas con aquellos equipos de trabajo que así lo requieran. Dentro de este trabajo será muy importante el proceso de toma de decisiones utilizado.



- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1992). La labor del asesoramiento en la enseñanza. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 7, 4-24.

La finalidad de este artículo reside en la necesidad de caracterizar el asesoramiento dentro del campo de la enseñanza. Actualmente, definir con precisión en qué consiste la labor de apoyo a la enseñanza es complejo. En primer lugar, porque está en pleno proceso de configuración, debido a que es relativamente reciente su puesta en funcionamiento en educación. En segundo lugar, porque en algunas facetas está contaminado o mediatizado por el marco conceptual correspondiente a otros campos profesionales que han venido desarrollando esa función de asesoramiento con anterioridad. Y en tercer lugar, porque se ha constituido sobre otros ámbitos de actuación cuyos límites no siempre están claramente definidos: supervisión educativa, formación permanente del profesorado e innovación educativa.

El grueso del artículo consiste, precisamente, en presentar una serie de claves que permitan configurar la labor del asesoramiento en la enseñanza.

En una primera aproximación —y partiendo de las definiciones de varios autores relativas a la labor de asesoramiento (Lippit & Lippit, Aubrey, Kadushing)—, la autora concluye que la actuación de asesoramiento “implica una interacción entre profesionales, puesto que no hay diferencias de posición y de poder entre las personas que interactúan, el objeto de la misma lo constituyen asuntos y problemas circunscritos a la práctica, y en el inicio, mantenimiento y clausura de la interacción ambas partes, asesor y asesorado, deciden sobre la base de acuerdos negociados”.

A continuación realiza un análisis sobre las notas claves que, en su opinión, sirven para comprender y delimitar esa acción de apoyo o asesoramiento en la enseñanza:

- Proceso de ayuda y apoyo, en el sentido de contribución por parte de una persona (asesor) a la solución de una necesidad o problema que presenta otra (asesorado). Esta ayuda se produce sobre “redes emergentes de interacción” y se concretaría en: apoyo derivado de compartir pensamientos, emociones y experiencias; información y consejo; ayuda material; contactos sociales positivos; apoyo afectivo y emocional.
- Orientado hacia el cambio o la mejora, entendiendo por mejora un estado que implica por una parte la incorporación de nuevos elementos y, por otra, la producción de una transformación.
- La responsabilidad recae en los asesorados, puesto que son los directamente implicados de la relación que se establezca, de aceptar o no los términos en que ésta se produzca, así como de la puesta en práctica de acciones para lograr una determinada solución al problema planteado.
- La pericia del agente de apoyo, como persona que está en poder de unos conocimientos específicos y unas estrategias de aplicación de dichos conocimientos. En este caso nos encontramos con dos tipos de agentes: el especialista (cuyo rol tiene mayor incidencia en el perfeccionamiento personal de los docentes y en su influencia sobre el alumnado) y el generalista (que tiende más a colaborar en el diagnóstico de los problemas del centro y en diseñar y desarrollar soluciones).
- La credibilidad del asesor, como factor imprescindible para que el asesorado valide la acción de apoyo que recibe, confíe en el agente asesor y todo ello contribuya a una más adecuada implementación de soluciones a los problemas que necesita resolver el asesor.
- La colegialidad, entendida como “el principal requisito para lograr la credibilidad” y como el más adecuado sistema de relación colaborativo entre asesorado y asesor (en el caso del asesoramiento en la enseñanza).



Artículos

La lectura de este artículo puede ser sumamente útil para enmarcar y caracterizar de un modo más preciso la intervención y asesoramiento que los E.O.E.P.s realizan con los centros y profesores y para, a partir de ahí, y en palabras de la autora: "mirar hacia la realidad y construir conocimiento práctico sobre la práctica del asesoramiento en los centros educativos".



- VERLOOP, N. (1992). Un sistema de apoyo educativo en vías de desarrollo: su potencial y sus dificultades. *Aula de Innovación Educativa*, 4-5, 93-98.

En este artículo el autor realiza una reflexión sobre la evolución del sistema de apoyo externo holandés, con la esperanza, como él mismo destaca, de que esta presentación pueda contribuir, al menos, a que los problemas puedan identificarse mejor en el momento que ocurran.

Después de aconsejar un análisis sobre el tema de qué legitima a un asesor externo y de quién lo manda y a quién sirve, cuestiones clave en la comunicación con los centros, el autor desarrolla el contenido del artículo al hilo de tres frases resumen que sintetizan la filosofía de lo que el sistema de apoyo externo fue en cada momento.

En la primera fase, "Yo le diré lo que hay que hacer", la atención estaba centrada casi en exclusiva en el alumno, y el asesor externo era una persona especializada que, como experto, conocía lo que le pasaba al alumno y recetaba soluciones.

Cuando se comprobó que este modelo no satisfacía a las escuelas ni a los propios asesores, tanto por la concepción del asesoramiento como por los resultados poco permanentes de las soluciones planteadas, hubo un giro hacia otra forma de concebir el asesoramiento: "usted ya lo sabe" corresponde a otra fase en la que se tiene una confianza casi ilimitada en el potencial renovador de las escuelas; esto suponía que había que elaborar un Proyecto educativo de trabajo, y lo que el asesor tenía que hacer era proporcionar estrategias de resolución de problemas para ayudar a los profesores a organizarse. Todo ello supuso un trabajo importante, teniendo en cuenta que el llegar a acuerdos no es una tarea sencilla. Al estar demasiado centrados en el propio proceso se perdió de vista la perspectiva del profesor considerado individualmente, responsable de un grupo de alumnos y alumnas. El mayor problema de esta fase fue que la práctica docente de las aulas apenas se modificó, ya que no se había desarrollado trabajo de contenido curricular.

En la fase que el autor considera de síntesis lo más característico es el aumento progresivo de la autonomía de las escuelas. El asesor es un experto, pero no de los que dice a las escuelas lo que tienen que hacer, sino que es la escuela la que selecciona el tipo de apoyo que necesita.

En un último apartado del artículo, "El futuro del apoyo educativo", se ofrece una interesante reflexión sobre las líneas fundamentales que aglutinarán el trabajo en las escuelas de los asesores externos.

Se trata de un artículo de interés para los E.O.E.P.s, teniendo en cuenta que el análisis sobre el asesoramiento está realizado por una persona con experiencia en apoyo externo y en formación permanente del profesorado, y que puede servir para analizar mejor el cómo y el porqué del trabajo de estos Equipos.



- HUGUET, T. (1993). Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros desde una perspectiva constructiva. *Aula de Innovación Educativa*, 19, 70-78.

La finalidad del artículo es analizar dos modelos tradicionales de intervención: el clínico o asistencial y el preventivo o institucional, para exponer, en un segundo momento, el modelo de intervención que se viene realizando en la práctica en un Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (E.A.P.) de la Generalitat de Catalunya, del que forma parte la autora del artículo. Analiza, de forma clara y precisa, las diferencias entre dichos modelos y fundamenta la intervención que vienen realizando. Puede resultar de especial utilidad la concreción práctica del modelo propuesto que se realiza en la última parte del artículo.

Empieza analizando brevemente la evolución de la intervención psicopedagógica, desde un modelo más clínico y asistencial a uno más preventivo e institucional; si bien afirma que, en la situación actual, coexisten los dos modelos, aunque con distintas formas, concepciones y estrategias de trabajo. Realiza un análisis de las diferencias entre estos modelos en función de las siguientes dimensiones: finalidad y objetivos de la intervención, marco teórico, contexto de intervención y ubicación y dependencia del psicopedagogo respecto a la institución escolar. A continuación, desarrolla el modelo de intervención que viene realizando en la práctica, como miembro de un E.A.P. La descripción de dicho modelo la lleva a cabo desde las dimensiones anteriormente señaladas.

La finalidad fundamental de la intervención es la de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza y de los procesos y factores educativos que en ella tienen lugar. En relación al marco teórico y modelo de interpretación de la realidad, la perspectiva adoptada es la teoría sistémica de la comunicación y la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza escolar. Por último, en relación con la ubicación y dependencia respecto a la institución escolar se sitúan en una posición que podría denominarse dentro/fuera.

Finaliza el artículo exponiendo una serie de ideas claves y estrategias generales para llevar a cabo la colaboración y el cambio en los distintos niveles de intervención: alumno, aula, institución y zona, y con una serie de conclusiones y reflexiones en torno a las implicaciones de la reforma educativa en la intervención psicopedagógica.



- PÉREZ, A. I. (1993). La formación del docente como intelectual comprometido. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 8-9, 42-53.

Entre las funciones de sector que tienen asignadas los profesionales de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica aparece con claridad la de colaboración en los procesos y actividades de formación del profesorado. La mayoría de los profesionales de estos Equipos conocen por propia experiencia, como formadores y como personas en formación, que se trata de una tarea compleja y difícil donde las haya. Una parte significativa de esa complejidad tiene que ver con la asunción de modelos y prácticas formativas que poco o nada tienen que ver con lo que la investigación pedagógica y psicológica más reciente ha mostrado respecto a la concepción y a las vías de formación, tanto inicial como permanente, de los profesionales.

Desde el punto de vista de la formación, una de las aportaciones claves de la investigación y, al tiempo, uno de los cambios más importantes a la hora de concebir el papel del profesorado, es precisamente la de ver a éstos como **profesionales reflexivos** y no como meros aplicadores de prescripciones técnicas. Su formación, entonces, "debe tomar en cuenta su pensamiento empírico y provocar su contraste ante los problemas de la realidad concreta y ante las formulaciones alternativas de compañeros, teóricos o expertos". La formación debe entenderse, igualmente, como un proceso personal de **investigación sobre la propia práctica** y de **compromiso intelectual** con la transformación de los aspectos personales, sociales y materiales que condicionan la práctica educativa, todo lo cual queda lejos de la práctica frecuente de la formación permanente como mera transmisión de conocimientos o técnicas pedagógicas precisas.

Con una visión al mismo tiempo rigurosa y crítica, este trabajo aborda de manera genérica estas cuestiones y, aunque tiene puesta su mira en la formación inicial, entendemos que buena parte de las aportaciones del autor pueden servir precisamente para facilitar al lector, junto con las referencias que se señalan en el texto, un marco adecuado y actualizado desde el que plantear los temas de formación con una perspectiva renovada, de la que su autor es un destacado representante.

Parte 2

Ámbitos de intervención

Asesoramiento curricular

Las nuevas exigencias que plantean a los docentes la concreción y desarrollo curricular, atendiendo a las características y necesidades de su alumnado y del contexto sociocultural en el que están inmersos, es una labor compleja que requiere la intervención de distintos profesionales para tomar decisiones ajustadas. Aunque los profesores son, en última instancia, los verdaderos artífices de la planificación y práctica educativa, la complejidad de las decisiones que implica el diseño de los diferentes niveles de concreción curricular hace aconsejable la colaboración de otros profesionales que puedan aportar información especializada en relación con las distintas fuentes de información para dar respuesta al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Los componentes de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, por su perfil profesional, pueden ser un elemento mediador importante entre las teorías psicopedagógicas, sociológicas y organizativas y la concreción en decisiones didácticas que orienten la práctica de los profesores.

Este capítulo recoge una serie de lecturas que pueden ser de utilidad para realizar las tareas relacionadas con la elaboración y desarrollo del Proyecto curricular. Consta de cuatro apartados: Fundamentación del currículo, Proyecto curricular, Atención a la diversidad y Acción tutorial. Aunque los dos últimos apartados, conceptualmente, forman parte del Proyecto curricular, se han destacado, a efectos prácticos, por su especial relevancia en el actual planteamiento curricular, por la novedad que en sí mismos suponen y por la importancia que van a adquirir en este ámbito de intervención para el desarrollo de las funciones encomendadas a los Equipos.

El apartado de “Fundamentación del currículo” pretende ayudar a comprender mejor las características y opciones del Currículo Oficial y las decisiones que han de ponerse en marcha para su desarrollo, aportando información sobre distintas concepciones respecto al currículo escolar, su diseño y desarrollo, así como las fuentes de información necesarias para su elaboración (sociológica, antropológica, sociocultural, psicológica, pedagógica y disciplinar).

El apartado sobre “Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación” recoge bibliografía útil para el asesoramiento curricular propiamente dicho de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica a los centros educativos. La fundamentación, elaboración y desarrollo del currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje que se planifican desde éste son los contenidos esenciales de las escuelas y, por tanto, el espacio fundamental del asesoramiento psicopedagógico. Este espacio de colaboración es el que va a proporcionar sentido y coherencia a la actuación de centros y Equipos, y permitir que éstos adopten la perspectiva del profesorado, favoreciendo la relación y el entendimiento, la creación de un lenguaje común y una intervención ajustada y contextualizada desde los problemas y necesidades reales que cada escuela tiene en la práctica.

En el tercer apartado, *“Atención a la diversidad en la Educación Primaria”*, se aborda un aspecto fundamental que ha de tenerse en cuenta en la elaboración de los proyectos curriculares: la atención a la diversidad del alumnado. Desde el actual planteamiento curricular, a partir de unos mínimos que aseguren la igualdad de oportunidades, los equipos docentes tienen autonomía para desarrollar, concretar y contextualizar el Currículo Oficial a las necesidades y peculiaridades del alumnado y del contexto sociocultural en el que están inmersos. De esta forma, es posible conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa que sea a la vez comprensiva y diversificada. Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica han de colaborar con los centros para que en el proceso de toma de decisiones y puesta en práctica del Proyecto curricular no se tengan sólo en cuenta las necesidades educativas más generales y compartidas, sino también las necesidades educativas específicas de determinados alumnos: alumnos con n.e.e., pertenecientes a otras culturas o procedentes de ambientes socioculturales deprivados. En este apartado se han incluido algunos programas a modo de ejemplificación, que se consideran útiles para la atención a la diversidad.

Por último, el cuarto apartado se dedica a la *“Acción tutorial”*. Desde el actual planteamiento curricular, el profesorado ha de preocuparse de educar en sentido amplio, lo que supone no preocuparse sólo de la instrucción de los contenidos propios de cada disciplina, sino del desarrollo integral de alumnos y alumnas. En este sentido, la acción tutorial ha de dirigirse hacia la coordinación y sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje de cada alumno para garantizar el máximo desarrollo de sus capacidades y forma parte de la función orientadora que todo profesor debe ejercer por el hecho de ser, ante todo, educador.

Lograr que la función tutorial no se traduzca tan sólo en acciones aisladas estará relacionado, fundamentalmente, con el grado en que la necesidad de dar una respuesta educativa amplia sea compartida por el equipo docente en su conjunto, por el nivel de acuerdo que alcancen sobre los criterios y las estrategias que han de tener en cuenta para llevarla a cabo, acuerdos que deben formar parte del Proyecto curricular.

Considerar la acción tutorial, desde este punto de vista, plantea un cambio respecto a su consideración tradicional como un conjunto de prácticas complementarias o un espacio aparte de la propia labor educativa; por ello, algunos de los textos seleccionados no aluden directamente al tema que nos ocupa, pero pueden ayudar a los profesionales de los Equipos a ir construyendo con los centros una nueva comprensión del significado de la acción tutorial y su desarrollo.



- CLAXTON, G. (1984). *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. Madrid: Alianza, 1987, Col. Alianza Psicología.

Vivir y aprender es un libro que da un enfoque diferente al tratamiento de todos aquellos aspectos que conciernen a la Psicología del Aprendizaje.

No ha sido objetivo del autor presentar con esta obra una compilación de las principales teorías que han abordado el tema del aprendizaje, mostrando sus distintos y habitualmente enfrentados puntos de vista; tampoco realizar un nuevo desarrollo más completo y actualizado de lo que sobre el aprendizaje continúan aportando los partidarios de una determinada escuela. Por el contrario, la finalidad de este libro es mostrar que cada una de esas teorías “explica”, más acertadamente que otras, determinadas áreas de aprendizaje y que, en realidad, los logros de unas y otras no se han de contraponer, como venía ocurriendo, sino que son complementarios. Dicha complementariedad y una peculiar forma de desarrollar los principios teóricos sobre cómo y qué aprenden las personas y niños como Jorge, es lo que ha permitido a Claxton construir una original forma de dar a conocer los procesos del aprendizaje humano.

A lo largo de los nueve capítulos del libro se analizan los procesos o fenómenos del aprendizaje; se abordan diversas situaciones en las que los sujetos aprenden, cómo lo hacen, qué vehicula el aprendizaje y qué lo entorpece; pretende mostrar, sobre todo, “las diversas formas en que las personas obstaculizan su propio aprendizaje, cómo ignoran constantemente lo evidente, se equivocan y, normalmente, minan y corrompen la capacidad natural para aprender que poseen”.

En la última parte de esta obra se trata el tema del aprendizaje en el contexto de la actividad docente y, en este sentido, se analizan las repercusiones que pueden tener determinadas modalidades de enseñanza y aprendizaje, así como “la enseñanza en la escuela y las distintas oportunidades, tareas adicionales y frustrantes limitaciones que tienen los profesores”.

El autor hace referencia siempre a situaciones cotidianas para ejemplificar, explicar y fundamentar las conclusiones que va elaborando y, para ello, utiliza todo tipo de recursos argumentales (demostraciones, exposiciones, anécdotas, resultados de estudios experimentales, etc.). Todo ello, unido a la original y amena forma en que está escrita esta obra, hace que difiera bastante de cualquier otro manual sobre aprendizaje.

La lectura de *Vivir y aprender* es útil para reflexionar sobre nuestro propio aprendizaje; facilita el análisis de situaciones que frecuentemente se demandan a los miembros de E.O.E.P.s relativas a dificultades de aprendizaje de los alumnos, y, en último término, proporciona pautas válidas para orientar al profesorado en un mejor conocimiento y comprensión de su importante papel dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.



Libros

Asesoramiento curricular

Fundamentación del currículo

- SAUNDERS, R., y BINGHAM-NEWMAN, A. M. (1984). *Perspectivas piagetianas en la Educación Infantil*. Madrid: Morata/M.E.C., 1989.

Este libro es una buena contribución para la comprensión de la teoría piagetiana y de su aplicación en procesos de enseñanza y aprendizaje en el período escolar correspondiente a la Educación Infantil.

Suele ser bastante común entre los profesionales de la educación la dificultad que encuentran para interpretar y trasvasar a su práctica docente los principios e ideas que conforman una determinada teoría, en este caso relativa a los orígenes del conocimiento y a los mecanismos y etapas del desarrollo intelectual. Este libro intenta ser un material de apoyo que ayude a unir teoría y práctica, partiendo de la reflexión activa de los lectores como mejor vía para integrar dicha teoría.

A lo largo de los diferentes capítulos van entretejiendo una red que permite comprender las ideas más importantes de la teoría de Piaget, dar el salto de esa teoría a la práctica, descubrir, a través de ejemplificaciones, la aplicación de la teoría y, por último, conocer cómo se puede evaluar la actividad desarrollada en el aula.

Es un libro cuya lectura resulta amena y que logra hacer accesibles los principios básicos de una teoría que leída y analizada en sus fuentes originales resultaría bastante más "dura" de comprender. Las ideas que contiene están ilustradas con situaciones reales, resultado de la interacción de los niños y las niñas con el medio en el que se van desarrollado y construyendo sus aprendizajes. Además, incorpora una buena cantidad de actividades que guían y ayudan al profesorado a integrar la teoría a través de la reflexión sobre su práctica educativa.

Aunque esta obra está destinada fundamentalmente al profesorado de Educación Infantil, su lectura puede ser también de interés a los profesionales de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (fundamentalmente a los de Atención Temprana) en cuanto a la contribución que realizan en la elaboración de los Proyectos curriculares de centro como miembros de la Comisión de Coordinación Pedagógica y, también, en relación al asesoramiento al profesorado en la planificación de actividades, en la organización del aula, en la observación e interpretación de las conductas que manifiestan los niños, etc.



- KEMMIS, S. (1986). *El curriculum, más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1988.

El objetivo de este libro es ofrecer sugerencias que faciliten la redefinición del campo curricular desde una perspectiva crítica que intenta dar un paso más, haciendo una síntesis de las posiciones encontradas entre teoría y práctica. En él se analiza la teoría y la metateoría del *curriculum*, sus bases y su finalidad.

El autor hace una revisión histórica sobre el estudio del *curriculum* y los cambios que se han ido produciendo en este campo. Considera que es esencial profundizar en las diferentes concepciones sobre lo que es desarrollar la teoría del *curriculum*. Estas concepciones son resultado de otros cambios históricos y sociales más amplios (significado social de la educación, por ejemplo).

Una vez sentadas estas bases, se centra en dos de las principales teorías del siglo xx: la construcción teórico-técnica en la que se desarrolla la tecnología del *curriculum* y que está representada por las aportaciones de Tyler y, como reacción a ésta, la emergencia de la perspectiva de la construcción teórica del *curriculum* basada en la práctica, representada por Schwab. Analiza ambas corrientes, poniendo de manifiesto los tipos de metateoría subyacente.

A partir de las oposiciones entre estas perspectivas, muestra cómo los aspectos metateóricos han conducido a la redefinición del campo curricular y al surgimiento de una perspectiva crítica de elaboración de la teoría del *curriculum*. Esta perspectiva tendría su primer exponente en las ideas de Stenhouse, quien coloca al profesor en el papel de investigador, que puede llegar a ser una fuente organizada de crítica de la educación institucionalizada y del papel del Estado en la educación contemporánea.

La teoría crítica del *curriculum* se diferencia de las anteriores por utilizar una forma particular de razonamiento, el dialéctico; por tener una metateoría distinta basada en intereses emancipadores y por concretarse en una forma diferente, la crítica ideológica de la teoría.

En primer lugar, el razonamiento dialéctico utiliza como herramienta fundamental el “estudio de las contradicciones”. Trata de iluminar los procesos sociales y educativos, mostrando cómo las oposiciones que plantean los dualismos limitan nuestra comprensión, nos llevan a la contradicción y cómo en la realidad interactúan mediante procesos dinámicos, por lo que puede descubrirse la unidad en la oposición de dos posturas previas.

En segundo lugar, tiene una metateoría emancipadora basada en la teoría de Habermas (1972, 1974) sobre “los intereses constitutivos del saber”. Subyace en ésta un interés por la autonomía y la libertad racionales que emancipe a las personas de las ideas falsas, las formas de comunicación distorsionadas y las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social. En este sentido, no se conforma con iluminar dichas relaciones, sino que trataría de transformarlas, mejorándolas.

Por último, se diferencia de las anteriores en la forma que adopta. La crítica ideológica consiste en investigar sobre las relaciones entre el mundo social actual, las circunstancias en las que nos encontramos y nuestro modo de entenderlo. Desde esta perspectiva, se han estudiado logros y limitaciones de diferentes posturas del pensamiento, de las distintas “filosofías” que subyacen a las teorías. Desde su punto de vista, “el objeto de la ciencia crítica social y de la educación es la ideología”.

Kemmis considera que el análisis de la naturaleza del *curriculum* es esencial. En este sentido, la nueva perspectiva se situaría en el desarrollo de una visión crítica sobre los procesos de reproducción y transformación de la sociedad y la cultura, que tiene implicaciones prácticas para los profesores y las escuelas como participantes activos en estos procesos; aunque la orientación ideológica “socialmente crítica” no es muy optimista en relación con el perfeccionamiento de la sociedad a través de la educación.



Libros

Asesoramiento curricular

Fundamentación del currículo

Las teorías críticas del *curriculum* tratan, en definitiva, de trascender la oposición del discurso cientifista y del humanista en otro dialéctico, la oposición de las perspectivas burocráticas y liberales de la organización social en otra de participación democrática, comunitaria; y la oposición de acción técnica y racionalista en otra emancipadora, construida en términos de preparación. Propone una nueva resolución de este conjunto de relaciones (teoría/práctica; educación/sociedad) en una forma de investigación sobre el *curriculum* cooperativa, autorreflexiva y crítica.

Finalmente, en el epílogo ofrece algunos “puntos de partida para los investigadores contemporáneos del *curriculum*”, partiendo de la base de que serán los propios implicados, en los distintos niveles de diseño y desarrollo del *curriculum*, los que pueden adoptar un “enfoque crítico” sobre los problemas que surgen en sus situaciones particulares, reconfigurándolos, de modo que puedan someterse a un análisis crítico que persiga la mejora de la educación.

Se trata de un libro “clásico” sobre la teoría y la metateoría del *curriculum* que aporta una perspectiva muy actual tanto de investigadores como de teóricos del *curriculum*. Es un libro breve, pero denso, que invita a la reflexión y cuya lectura debería ser pausada. La teoría y metateoría que se proponen también, como las anteriores, tienen un claro referente social y político, al que el autor explícitamente hace referencia.



Fundamentación del currículo

- COLL, C. (1987). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*. Barcelona: Laia.

Según el propio autor explica, las finalidades de este libro son: explicitar y argumentar los supuestos fundamentales del *currículum*; eliminar las ambigüedades detectadas; precisar al máximo los puntos que carecen de una concreción suficiente; introducir modificaciones que aconsejen las diferencias encontradas durante el primer año de experimentación de la Reforma en Cataluña; formular sugerencias sobre el procedimiento a seguir en el desarrollo de la propuesta, y proponer actuaciones a corto y medio plazo en el marco del modelo curricular propuesto.

El segundo capítulo del libro es de especial interés para el tema que nos ocupa. En él se exponen los fundamentos y opciones básicas que subyacen al modelo de *currículum* propuesto. Se comienza por explicitar y justificar brevemente el concepto de educación, sus relaciones y vinculaciones con otros conceptos próximos (desarrollo, cultura y escolarización). Después, se aborda qué se entiende por *currículum*, se determinan sus funciones y se identifican sus principales elementos, situando el *currículum* en el contexto de la escolarización. Posteriormente, se revisan las fuentes del *currículum* o tipo de informaciones que deben tenerse en cuenta para su elaboración: disciplinar, socioantropológica, pedagógica y psicológica. En gran parte, estas informaciones son específicas para cada *currículum*, al variar en función del lugar y del momento (por ej., las informaciones que tienen su origen en la Sociología de la Educación) o del nivel educativo y la edad de los alumnos (por ej., las informaciones que tienen su origen en la naturaleza y estructura del contenido del aprendizaje). Sin embargo, hay un conjunto de informaciones —las que provienen del análisis psicológico de los procesos de desarrollo y aprendizaje— que son relativamente generales y, por ello, merecen un tratamiento específico en una propuesta de modelo curricular que abarque toda la enseñanza obligatoria. Ésta es la razón por la que se analizan separadamente y con mayor profundidad las aportaciones de la Psicología al *currículum*. Por último, se cierra el capítulo con argumentos a favor de un modelo de *currículum* abierto y flexible que incluye, no obstante, varios niveles de concreción con el fin de potenciar al máximo su utilización y su eficacia.

Por otra parte, se revisan los componentes del *currículum*: qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar, para poder tomar decisiones respecto a cómo deben plasmarse en el modelo de Diseño Curricular. Las decisiones adoptadas encuentran su justificación última en los análisis previos sobre los fundamentos del *currículum*, en concreto, en la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica.

El modelo de Diseño Curricular que se expone en este libro puede servir como instrumento para elaborar un Proyecto curricular que englobe las propuestas del M.E.C. en el marco del actual proceso de reforma del Sistema Educativo; es sólo una concreción entre las diferentes opciones posibles, a partir de un marco de referencia teórico, flexible y preciso (coherencia y continuidad del Proyecto educativo), de gran ayuda en la tarea del desarrollo curricular en los centros, englobando propuestas curriculares de los diferentes ciclos y niveles de la educación escolar. Este modelo refleja los principales postulados de la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica que están en su base y constituyen su punto de partida y su justificación.

Toda la información que se aporta es útil para clarificar la concepción de lo que es el *currículum*, las fuentes psicopedagógicas (fundamentalmente desde la disciplina psicológica) y los componentes del *currículum* desde una perspectiva teórica: el constructivismo. Puede ser de utilidad para la tarea de asesoramiento curricular a los claustros de profesores por parte de los E.O.E.P.s, debido a que sigue siendo válido todo el planteamiento, aunque se debe adaptar terminológicamente la propuesta a la situación actual. Cabe destacar además que es un libro válido no sólo para que los profesionales lo utilicen en su práctica educativa, sino para tener un buen conocimiento, completo y actual del tema.



Libros

Asesoramiento curricular

Fundamentación del currículo

■ GIMENO, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

El autor realiza una reflexión sobre los procesos fundamentales por los que se conforma el *curriculum* como práctica realizada en un contexto y enclavada en una cultura. Deja patente que no es fácil mejorar la calidad de la enseñanza si no cambian los contenidos, los procedimientos y los contextos de realización de los currículos y si no se forma a los profesores, ya que la política más eficaz de perfeccionamiento del profesorado es la que conecta la nueva formación a aquello que motiva su actividad diaria: el currículo.

Parte de referencias culturales y pedagógicas muy diversas: la versión más socializante y totalizadora de la teoría anglosajona del currículo (Kemmis, Carr, Reid, Dewey...); la corriente de investigación ecológica y etnográfica; los enfoques de la sociología educacional y de la moderna pedagogía que ponen el acento en la función social y cultural de la escuela, y la perspectiva de la formación del profesor centrada en el aula.

El libro se divide en dos partes. En la primera, de carácter más teórico, se aborda el concepto de currículo; se expone cómo se selecciona en base a un marco social, cómo se realiza dentro de un marco escolar y cómo adopta una determinada estructura condicionada por esquemas que son la expresión de una cultura que podemos llamar psicopedagógica, aunque sus raíces se retrotraen más allá de lo pedagógico. Es decir, se aborda la fuente sociocultural del currículo. Asimismo, se expone que en la base de un desarrollo curricular existe, más o menos explícitamente, una filosofía curricular o una orientación teórica que es, a su vez, síntesis de una serie de posiciones filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas y de valores sociales.

Desarrolla cuatro grandes orientaciones para abordar la configuración de modelos teóricos y prácticas relacionadas con el currículo que conectarían con nuestra experiencia histórica:

- a) El *curriculum* como suma de exigencias académicas.
- b) El *curriculum*: base de experiencias.
- c) El legado tecnológico y eficientista en el *curriculum*.
- d) El puente entre la teoría y la acción: el *curriculum* como configurador de la práctica.

El autor considera que el currículo propuesto por la Reforma responde a las características expuestas en dos de estos modelos: como **base de experiencias** y como **configurador de la práctica**. Del desarrollo de estos dos modelos se extraería, desde este punto de vista, el Currículo Oficial en la actualidad.

En la segunda parte se aborda el currículo a través de su puesta en práctica. En ella se realiza críticamente un repaso histórico de la política curricular española anterior a la reforma educativa.

Posteriormente, se reflexiona acerca de algunos de los moldeadores del *curriculum* en la práctica: los profesores, las tareas, etc., es decir, aquellos aspectos que conforman la fuente pedagógica del *curriculum*.

Es un libro interesante para profundizar en la fuente sociocultural y la fuente pedagógica del currículo, así como para tener una perspectiva histórica del desarrollo curricular en nuestro país. Puede resultar útil para asesorar a los claustros de profesores en el desarrollo del currículo en su centro.



- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P., y COLE, M. (1989). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: M.E.C./Morata, 1991.

Como se señala en el prólogo de este libro, “nuestro equipo de instrumentos para observar y pensar sobre el aprendizaje humano ha sido muy limitado; en consecuencia, solemos atribuir el fenómeno del aprendizaje a mecanismos constructivos relativamente simples”. Tratar de no sucumbir a esa simplicidad debería ser uno de los rasgos de quienes trabajan en la enseñanza, tanto como profesores como desde los distintos papeles de asesoramiento instruccional. En esta línea, uno de los avances más significativos que se han producido en nuestra comprensión de los procesos de construcción de conocimientos es que éstos no pueden realizarse en solitario. La concepción constructivista, adoptada en las propuestas curriculares de la Reforma como marco y fundamentación psicopedagógica, asume todo un conjunto de postulados en torno a la consideración de la enseñanza como un proceso conjunto, compartido, en el que el alumno, gracias a la ayuda que recibe de su profesor y, en ocasiones, de otros compañeros, puede mostrarse progresivamente competente y autónomo, y puede, en definitiva, **apropiarse** de los contenidos que aquél quiere enseñarle.

Se habla de ayuda, porque aunque la construcción la realiza el alumno, dicha ayuda es imprescindible cuando se ajusta a las necesidades experimentadas por el alumno, ya que es la que permite explicar que éste, partiendo de sus posibilidades, pueda progresar en sus capacidades. El “**espacio de las negociaciones sociales**”, en el que alumnos y profesores se apropian de las comprensiones del otro, es a lo que estos autores llaman “**zona de construcción del conocimiento**” o “**zona de construcción**” y que Vygotsky llamó “**zona de desarrollo próximo**” (ZDP), concepto, por otra parte, tan emblemático en la concepción constructivista como difícil de aprehender, sin duda porque pocas veces media un texto o un “profesor” que nos proporcione la ayuda pertinente.

El objetivo y el plan de este libro están dirigidos, precisamente, hacia esa meta de facilitar la comprensión de los aspectos esenciales y los conceptos básicos relativos a esa “zona de construcción del conocimiento”, así como sus implicaciones en la investigación y en la enseñanza; todo ello desde la premisa básica de que es necesario incluir el mundo social, la interacción educativa, en cualquier teoría del cambio cognitivo que aspire a tener consecuencias prácticas para mejorar la educación. A este respecto, el plan del libro queda lejos de estar construido como un “manual” de fácil lectura y es mucho más una invitación intelectual a la tarea, sin duda fascinante para muchos, de comprender los cambios cognitivos que tienen lugar con ocasión de los procesos de enseñanza. Muestra de esa invitación a pensar, y por tanto de su propio estilo, es el hecho de que todos los capítulos (el VI y el VII en especial) se refieren a alumnos que no se desenvuelven bien en la escuela, pues para ellos las diferencias y los problemas que éstos muestran en la realización de las tareas escolares son una ventana privilegiada para analizar las dinámicas de interpretación y apropiación de significados que se dan en esa “zona de construcción del conocimiento” que es, al tiempo, esencia y clave de los procesos de enseñanza.



Libros

Asesoramiento curricular

Fundamentación del currículo

- COLL, C.; MARCHESI, A., y PALACIOS, J. (Comp.) (1990). *Desarrollo psicológico y educación: Vol. II*. Madrid: Alianza Editorial, Psicología de la Educación.

Desarrollo psicológico y educación presenta conocimientos de tres campos muy relacionados entre sí: la Psicología Evolutiva, la Psicología de la Educación y el ámbito de las necesidades educativas especiales y el aprendizaje escolar.

Psicología de la Educación es el segundo volumen de esta obra. Aborda los procesos de aprendizaje e instrucción en el ámbito escolar. Los autores presentan una panorámica actual de los procesos de aprendizaje basada en la Psicología Evolutiva y la Psicología Cognitiva y revisan los factores de los que depende el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este libro se estructura en cinco partes y una introducción en la que C. Coll explica las relaciones entre Psicología y Educación, y aclara el ámbito de la Psicología de la Educación, sus objetivos y contenidos.

La *primera parte* aborda extensamente los procesos de aprendizaje. En primer lugar, presenta un conjunto de teorías relacionadas entre sí por la importancia que conceden al concepto de aprendizaje en la explicación de fenómenos de cambio psicológico y, más específicamente, de fenómenos educativos. A continuación señala distintas teorías del aprendizaje y la instrucción.

La *segunda parte* se centra en los factores intrapersonales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se tratan aspectos tales como la inteligencia, las aptitudes, la personalidad, la motivación y las estrategias de aprendizaje.

Los autores, en la *tercera parte*, analizan los factores socioambientales e interpersonales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Abordan, entre otros, los siguientes aspectos: escenarios educativos, comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje, estilos de enseñanza, representación mutua profesor/alumno y la interacción entre ambos.

El análisis psicoeducativo del proceso de enseñanza y aprendizaje se presenta en la *cuarta parte*. Se explican las intenciones educativas y los objetivos de la educación escolar, la estructuración y organización de la enseñanza, las características individuales, las condiciones de aprendizaje y la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza.

Este volumen finaliza abordando el conocimiento psicológico y la práctica educativa. En esta *quinta parte* los autores exponen la concepción constructivista, la formación psicológica del profesor, la intervención psicoeducativa y la actividad docente.

La lectura de este libro resulta de interés, porque la obra ofrece un tratamiento extenso, pero asequible, de los contenidos fundamentales de la Psicología de la Educación.



- ESCAÑO, J., y GIL, M.^a (1992). *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona: Horsori.

Este libro trata de cómo aprende el alumno y cómo enseña el profesor desde una concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje. No se corresponde con ningún marco teórico concreto, sino que es el fruto de un conjunto de teorías y explicaciones que confluyen en una serie de principios. Su aportación consiste en integrar estas ideas, organizarlas en el proceso y explicar su alcance.

La integración de estas ideas la realizan a través de un mapa conceptual que recoge todos los contenidos tratados en el libro. Cada capítulo corresponde a un fragmento de este mapa y responde a la explicación de un aspecto del proceso de enseñanza y aprendizaje. Su organización interna parte de una situación/problema que resulta fácilmente identificable en la práctica docente.

A continuación se realizan unas propuestas de actividades para aplicar los conceptos e ideas expuestos, finalizando con unas referencias bibliográficas comentadas sobre el tema tratado en el mismo.

La orientación práctica y la claridad expositiva del libro sirven a la comprensión significativa de las aportaciones psicopedagógicas de la actual reforma educativa.

Está dirigido a todos los profesionales que trabajan como educadores en la escuela, pretendiendo que las ideas que se presentan supongan elementos de análisis para la práctica educativa, con unos contenidos pensados para todos los niveles escolares y para todas las áreas del conocimiento.



Libros

Asesoramiento curricular

Fundamentación del currículo

■ GIMENO, A., y PÉREZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Este libro está fundamentalmente dirigido a todos aquellos profesionales de la educación que intervienen directamente con los alumnos y las alumnas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su inclusión en esta Guía documental se justifica por el hecho de que cualquier profesional que asesore al profesorado ha de conocer a fondo los aspectos y problemática fundamentales de la práctica de la enseñanza, así como los resultados derivados de la investigación educativa sobre este tema; y, en este sentido, puede resultar sumamente interesante por el análisis y desarrollo temático que hace sobre estos aspectos.

Una de las ideas fundamentales que subyacen en esta obra es la de otorgar su justo peso a la teoría e investigación educativa en relación a las aportaciones e incidencia que tienen sobre la práctica educativa. En este sentido, el pensamiento es un instrumento que sirve al profesorado para “clarificar problemas, representar contextos, fundamentar alternativas y valorar retrospectivamente la práctica”; los docentes se deberían constituir, por tanto, en profesionales críticos, capaces de reconducir y adecuar su práctica a las necesidades, posibilidades y contexto en el que trabajan.

Los primeros capítulos inciden en la necesidad de reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje como vía para conseguir, a través de la práctica educativa, que los alumnos y las alumnas logren asimilar y reconstruir la cultura y el conocimiento de la sociedad en la que están inmersos, consiguiendo interpretarla y operar sobre ella. En el *Capítulo V* se analizan los principales modelos metodológicos de investigación educativa (el enfoque positivista es el enfoque interpretativo) que permiten un acercamiento y comprensión sobre la enseñanza en la escuela. Los cuatro capítulos siguientes se centran en desarrollar el concepto de currículo, la conceptualización de los contenidos de la enseñanza y el diseño del currículo.

En el *Capítulo X* los autores abordan el tema de la evaluación de la enseñanza, tanto a través de vías formales (“científicas”) como informales. El libro concluye con un capítulo dedicado a la función del profesorado, así como a los procesos de formación y desarrollo profesional de los docentes.

Es un libro, en definitiva, que invita a la reflexión sobre todos aquellos temas que son determinantes en la práctica de la enseñanza. Además, orienta y guía el análisis de los aspectos intervinientes en la toma de decisiones que los profesionales de la educación llevan a cabo para la mejora del desarrollo de sus funciones.



- COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I., y ZABALA, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Col. Graó. Biblioteca de Aula.

El Currículo Oficial de las distintas etapas educativas ha tomado como fundamentación psicopedagógica del mismo el planteamiento **constructivista**. Como se ha explicitado varias veces, y siempre es importante recordar, la concepción constructivista no es en sentido estricto una teoría, sino más bien un marco explicativo amplio que integra aportaciones diversas, eso sí, con un denominador común cuya finalidad última es la de servir de referente que guíe, fundamente y justifique la acción educativa de cada profesor. En cualquier caso, entender los principios constructivistas, su sentido y las relaciones entre ellos, así como su alcance y limitaciones, constituye sin lugar a dudas un objetivo importante, tanto para el propio profesorado que desarrolla el currículo como para los servicios de apoyo y asesoramiento que el sistema educativo oferta a aquéllos, como es el caso de los E.O.E.P.s.

El planteamiento constructivista se nos ofrece, tal y como se ha apuntado, como un referente relativamente amplio y “vivo”, en tanto en cuanto continúa incorporando aportaciones de la investigación más reciente, así como con “zonas grises” y territorios o ámbitos de relevancia para la acción educativa, en los que es más lo que se intuye o duda que lo que se conoce con certeza. Por estas razones, trabajos como el que nos ocupa se aplican directamente al análisis de lo que supone la concepción constructivista en el aula e intentan hacer ver lo que aporta esta concepción a algunas de las preocupaciones más importantes de todo el profesorado (los contenidos y su secuencia, la evaluación, la motivación y disponibilidad para el aprendizaje...), por lo que tienen un valor añadido al señalado anteriormente.

En esta obra confluyen, además, otras características relevantes que la convierten en un documento de gran ayuda para sus potenciales destinatarios. En primer lugar, ha de destacarse la claridad y el estilo con el que están redactados los textos, que huyen por lo general de un tratamiento para especialistas o “iniciados”, sin merma del rigor conceptual con el que deben ser analizadas determinadas cuestiones. Ello facilitará que algunos de los capítulos puedan utilizarse muy bien como apoyo documental previo a determinadas tareas de asesoramiento o análisis conjunto con el profesorado.

Por otro lado, buena parte de los trabajos compilados tienen la característica de delimitar el campo de estudio, precisando los problemas, deslindando las cuestiones anejas y apuntando lo que bien podría calificarse como una “agenda de trabajo” al respecto. Así se aprecia, por ejemplo, en el capítulo sobre evaluación, en el que las cuestiones de evaluación, promoción y acreditación, que con tanta frecuencia se entremezclan y confunden, quedan situadas en su lugar y apropiadamente relacionadas. Esto no quiere decir que queden resueltas e inequívocamente orientadas, pero sí enormemente facilitadas en su análisis y comprensión.

El libro consta de siete capítulos, cuyo contenido es el siguiente: Capítulo 1: “Los profesores y la concepción constructivista”; Capítulo 2: “Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje”; Capítulo 3: “Los conocimientos previos”; Capítulo 4: “¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?”; Capítulo 5: “Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas”; Capítulo 6: “Los enfoques didácticos”; Capítulo 7: “La evaluación del aprendizaje en el currículo escolar”. Como puede verse, no están todas las cuestiones que preocupan en la enseñanza, pero sin duda las que están son importantes.

A lo largo de toda la obra se insiste implícita y explícitamente en que la enseñanza no es, no debe ser, una actividad rutinaria, estática o estereotipada. Su esencia nos hace necesitar instrumentos de análisis y reflexión de la práctica docente, que nos permitan contextualizar y priorizar metas y finalidades, para modificar nuestro curso de acción y para tomar decisiones adecuadas a la realidad de cada momento y situación. A esta finalidad global aspira la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza, y este libro ayuda, de manera notable, a la comprensión de la potencialidad de ese instrumento conceptual.

- ROMÁN, M., y Díez, E. (1989). *Currículum y aprendizaje. Un modelo de Diseño Curricular de Aula en el marco de la Reforma*. Murcia: Dirección Provincial del M.E.C., Unidad de Programas Educativos, Revista *ITAKA* (monográfico, 1).

El objetivo principal de este monográfico es presentar un modelo de Diseño Curricular de Aula que, en palabras de los autores, sea “útil y válido para los profesores y facilitador de la elaboración de materiales didácticos significativos”.

Es un trabajo que, partiendo de los principios psicopedagógicos que impregnan el Diseño Curricular Base en lo relativo a los procesos de aprendizaje, intenta ofrecer un “Diseño Curricular de Aula desde una perspectiva globalizadora”.

En los primeros capítulos los autores hacen un barrido de los paradigmas en Psicología y Educación que actualmente se consideran más relevantes: conductual, cognitivo y ecológico-contextual, señalando que su propuesta de Diseño Curricular se fundamenta en la complementariedad de los dos últimos. Abordan el tema del potencial de aprendizaje y de su desarrollo (aprender a aprender), y tratan el tema del aprendizaje significativo, analizando diversos facilitadores de esta visión del aprendizaje: redes semánticas, esquemas conceptuales y mapas conceptuales.

Una vez establecida toda esta fundamentación teórica, un segundo bloque lo constituye el desarrollo de las teorías del *currículum* y, en especial, aquella basada en una enfoque reconceptualista, pasando posteriormente a resaltar brevemente las principales características de las reformas curriculares que actualmente están planteadas en nuestro país.

En el último capítulo se presenta el modelo curricular de aula en el marco de la Reforma, estando constituido dicho modelo por la conceptualización didáctica de la materia a impartir y por el Diseño Curricular o Programación. El capítulo está complementado por una serie de esquemas básicos que apoyan los conceptos en él presentados.

Una virtud de este trabajo es la incorporación, a modo de anexos, de varios diseños curriculares de aula pertenecientes a distintas áreas (Conocimiento del medio, Ciencias Naturales, Lengua, Ciencias Sociales) y niveles educativos (tercer ciclo de Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria), diseños éstos que ejemplifican muy acertadamente el modelo presentado.

Es una obra que, aunque dirigida al profesorado, puede resultar realmente útil a miembros de Equipos de apoyo externo a la escuela, en la función que tienen éstos de asesorar a los centros en la elaboración de los proyectos curriculares.

Fundamentación del currículo

- VV. AA. (1986). Hacia un nuevo modelo curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 139.

Esta monografía incluye una serie de artículos interesantes acerca de algunos de los temas básicos sobre diseño y desarrollo curricular.

La *primera parte* de la revista presenta aspectos relevantes sobre la concepción general de la educación subyacente al modelo de Diseño Curricular adoptado en Cataluña en la fecha de su publicación y que ha impregnado, en gran parte, el nuevo modelo propuesto por la Administración educativa del Estado.

En el primer artículo, "Hacia la elaboración de un modelo de Diseño Curricular", C. Coll expone la concepción general de la educación, de la educación escolar y de las funciones del *currículum* subyacentes al modelo de Diseño Curricular adoptado.

En el siguiente artículo, "Bases psicológicas", este mismo autor expone las informaciones más relevantes que aporta al currículo la fuente psicológica, desde una concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención pedagógica. Describe una serie de "ideas-fuerza" aportadas desde esta fuente que impregnan el modelo de Diseño Curricular propuesto.

Ambos artículos son ya "clásicos" y fundamentales para entender el nuevo planteamiento del currículo.

Sarramona, a continuación, expone las "Bases pedagógicas" del currículo desarrollando el qué y cómo aprender.

En esta *primera parte* se incluyen dos artículos más de temática general, en los que se desarrollan "Los niveles de concreción en el Diseño Curricular", que presenta una visión articulada del modelo de Diseño Curricular que ha servido de marco de referencia para la confección del currículo de los distintos ciclos de la enseñanza obligatoria, y "Las necesidades educativas especiales", en el que se presentan los criterios básicos de la atención a estos alumnos y la importancia que para ello tiene un marco curricular abierto y flexible.

La *segunda parte* presenta trabajos que, con una visión más o menos crítica, se basan en este modelo curricular y lo ejemplifican analizando sus implicaciones en varios aspectos del diseño y desarrollo curricular ("Procedimientos"; "Valores, actitudes y normas"; Globalización e interdisciplinariedad; Áreas disciplinares) y de aspectos más generales, relevantes para el trabajo del centro (Organización del centro educativo; Planificación de la acción educativa; Intervención psicopedagógica y Formación del profesorado).

Se trata, pues, de un monográfico muy conocido por todos los profesionales relacionados con la educación y el currículo, muy innovador en el momento de su aparición y que aún resulta vigente.



Fundamentación del currículo

- CONTRERAS, J. (1989). El *currículum* sin salir de una biblioteca. *Cuadernos de Pedagogía*, 175, 80-82.

Se trata de un artículo corto que advierte sobre el riesgo para los profesores de la incorporación del término currículo, si no se parte de la reflexión sobre la práctica educativa.

Uno de los riesgos más importantes sería no tener en cuenta que el *currículo* puede tener distintas definiciones; se trata de un concepto cargado de valor y cuya definición estará íntimamente relacionada con la forma de entender la educación y siempre reflejará las circunstancias históricas y sociales del momento. En este sentido, cada autor que habla de currículo lo hace desde una postura y unas preconcepciones determinadas por los valores educativos y por el papel social de la educación escolar.

Fundamentalmente, el artículo puede ser útil porque hace un rapidísimo recorrido de la producción bibliográfica sobre el tema hasta la fecha de su publicación y diferencia algunas perspectivas sobre el modo de entender el currículo.

Por último, es importante su advertencia sobre el riesgo de sumergirse excesivamente en la teoría y en lo producido por otros, olvidándose de que, como él mismo dice, "*el currículum es algo dinámico que cobra forma definitiva en las aulas...*".



Fundamentación del currículo

- CARMEN, L. del (1990). Modelos de desarrollo curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 178, 69-72.

El autor comienza contextualizando la actual Reforma educativa en su historia más próxima. Define el modelo de currículo adoptado por el M.E.C. como un modelo abierto y flexible. La opción tomada establece tres niveles de concreción en el diseño y desarrollo del currículo, así como la diferente distribución de competencias entre los distintos sectores educativos:

- La Administración educativa da unas líneas directrices de objetivos y contenidos no cerradas.
- Los equipos educativos de los centros serían los responsables de elaborar, con las adecuaciones pertinentes, la concreción a su contexto y su alumnado.
- El profesor sería el responsable de concretar para su grupo-clase los objetivos y contenidos específicos, las actividades de enseñanza y la evaluación.

Partiendo de la clasificación de Heatcote y cols. (1982) sobre las estrategias de desarrollo curricular en relación con el grado de autonomía que se da al profesorado —Desarrollo del centro a la periferia, Desarrollo curricular en colaboración, Innovación centrada en la escuela—, el M.E.C. habría adoptado una postura central que pretende un cierto equilibrio del grado de apertura, en el que el Currículo Oficial cumpla una función orientadora y garantizadora de unos objetivos y contenidos educativos básicos que, a su vez, permitan la suficiente autonomía del profesorado para su adecuación a cada centro, así como implementar estrategias de desarrollo curricular diversificadas en las distintas Comunidades Autónomas.

Por otra parte, el autor comenta cómo, en general, se ha pasado de un desarrollo basado en los grandes Proyectos curriculares, relacionados con la postura “Desarrollo del centro (Administración) a la periferia (centros educativos)”, a modelos más abiertos relacionados con las otras dos posturas. Esto ha llevado a reconceptualizar los grandes Proyectos curriculares como “materiales de desarrollo curricular”, que pueden utilizarse como apoyo para el desarrollo de Proyectos curriculares desarrollados en el contexto de los centros educativos.

Por último, se advierte lo difícil que puede resultar la elaboración de Proyectos curriculares de centro. Considera, pues, que hay que hacer esfuerzos desde todos los sectores implicados para crear una organización en los centros que permita su elaboración, y proporcionar a los equipos docentes la orientación y formación que necesiten. En concreto, señala algunos factores que pueden favorecer el proceso: condiciones adecuadas, formación, diseño de materiales de desarrollo curricular para las distintas áreas y el asesoramiento de los E.O.E.P.s para su elaboración.

Se trata de un artículo básico para entender el modelo de desarrollo curricular adoptado en la actualidad por el M.E.C. que puede ayudarnos a un primer contacto con el tema. Puede no ser tan útil para aquellos que busquen un mayor nivel de profundización.

- COLL, C. (1991). Concepción constructivista y planteamiento curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 8-11.

A partir de la polémica suscitada entre algunos profesionales de la educación sobre si ha sido acertado o no adoptar, dentro de los planteamientos curriculares, la concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje como marco psicopedagógico de la Reforma, el autor hace un análisis de por qué esa concepción (que no teoría pedagógica en sentido estricto) ha sido la incorporada en el primer nivel de concreción curricular: D.C.B. (actualmente Currículo Oficial). Además, el que unos opinen que apostar por el constructivismo desde el M.E.C. merma la autonomía curricular e impone una metodología determinada poniendo en entredicho la validez de otras, y que, por el contrario, otros manifiesten que no se debería haber quedado en una declaración de intenciones de carácter introductorio, sino que tendría que haberse realizado un planteamiento "más constructivista", aconseja la necesidad de delimitar con precisión "qué se entiende por constructivismo en el planteamiento curricular de la Reforma y profundizar en algunos de sus principios básicos".

En este artículo, por tanto, el lector podrá encontrar una serie de consideraciones acerca del alcance de la concepción constructivista y de sus implicaciones curriculares, que le permitirán ponderar el peso que tal concepción toma en el planteamiento curricular de la Reforma.



Artículos

Asesoramiento curricular

Fundamentación del currículo

- SOLÉ, I., y GALLART, I. (1991). ¿Se puede enseñar lo que se ha de construir? *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 33-35.

En este artículo se opta claramente por una respuesta afirmativa a la cuestión que plantea. Con acierto y brevedad, las autoras justifican que si bien entienden que el alumno es un sujeto activo en el proceso de construcción de sus aprendizajes, ello no obvia la labor del profesor, ya que el éxito de dicho proceso requiere necesariamente de situaciones de interacción entre niño y adulto. Las intervenciones del profesor han de ser diferenciadas y, en este sentido, se apuntan algunas medidas que lo facilitan: existencia de un clima en el aula que permita una comunicación fluida, planificación de las secuencias didácticas, estructurar las tareas para que se ajusten a las posibilidades de cada alumno y hacer una observación activa de los procesos de aprendizaje.

Más allá de su aportación como lectura individual, puede ser de gran utilidad como documento base sobre el que plantear sesiones de reflexión y debate en grupos de trabajo, formación interna del Equipo o con profesores.



Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

- WATKINS, C., y WAGNER, P. (1987). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global de centro*. Barcelona: Paidós/M.E.C., 1991.

Algunos libros que tratan sobre la disciplina escolar enfocan este tema con cierta tendencia a centrar las causas del problema casi exclusivamente en el alumno. El hecho de que éste presente unas determinadas características personales, que viva en un contexto familiar y social deprimido, que la educación recibida anteriormente haya sido deficiente y/o que los amigos con quien más se relaciona —tanto fuera como dentro del centro— tengan también conductas problemáticas, son algunos de los factores que frecuentemente se esgrimen al establecer por qué un alumno presenta problemas de disciplina. Planteada así la cuestión, poco puede hacer el profesorado y el centro educativo para operar eficazmente sobre las situaciones conflictivas protagonizadas por el alumnado.

Watkins y Wagner ofrecen en esta obra una visión diferente de la disciplina escolar. Parten de la base de que las causas de la indisciplina no se pueden centrar únicamente en el alumno, sino que también están vinculados a ellas los profesores y el centro escolar en su conjunto y que, además, la indisciplina ha de estar siempre referida al ámbito en el que una determinada conducta se produce. Desde esta perspectiva, cobra especial importancia el análisis de los patrones de conducta objeto de estudio y su relación con ciertos elementos clave de la dinámica escolar, ya que ello permitirá al profesorado intervenir adecuadamente sobre el problema.

Para poder analizar en su justa medida cada uno de los fenómenos que se producen en el centro y que ello sirva, en consecuencia, para conocer y comprender el problema y orientar la toma de decisiones para solucionarlo, es necesario determinar a qué “nivel” corresponden los diferentes aspectos que se estén abordando. En este sentido, las autoras dedican buena parte de la obra al desarrollo de las cuestiones más importantes que comportan cada uno de los tres niveles que ellas establecen: el nivel de la escuela, el nivel del aula y el nivel individual.

En el capítulo dedicado al nivel más amplio, el del **centro** en su conjunto, se hace un breve análisis del “clima escolar” como aquel aspecto donde residen las claves que explican las diferencias entre los patrones de conducta de unas instituciones educativas con respecto a otras. A continuación pasan revista a los patrones de disciplina que se dan dentro de cada escuela en particular, así como los elementos más relevantes de la escuela que se asocian con conductas indisciplinadas del alumnado. Las autoras analizan dichos elementos enmarcándolos dentro de cuatro categorías a las que pertenecen: currículo y técnicas pedagógicas; organización y dirección del centro; profesorado, y la escuela como sistema social.

El segundo nivel de análisis es el referido al **aula**. En este capítulo se analizan tanto los roles de los alumnos en la clase como el papel del profesor y las estrategias que utiliza para hacer frente a las diversas situaciones conflictivas que pueden producirse cuando interactúa con el grupo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tras este análisis, las autoras apuntan determinadas orientaciones sobre “cómo se puede evitar que las confrontaciones vayan a más, cómo se comunican y se cambian las normas informales, y cómo se puede crear en el aula un clima favorable”.

El tercer nivel es el relativo a los **alumnos** y las **alumnas** considerados individualmente. En esta parte de la obra se opta por el método interactivo como el más eficaz para realizar un buen análisis de las conductas que presenta un determinado alumno en las diferentes situaciones en que éstas se producen. La “reflexión diagnóstica” del problema y el trabajo conjunto del profesorado permitirán comprender los comportamientos de un determinado alumno, elaborar estrategias de intervención adaptadas a cada situación y realizar un seguimiento y evaluación sobre los resultados obtenidos en cada caso.

El último capítulo está dedicado a la acción tutorial en relación a la disciplina escolar y el importante papel que juega en todo lo referente a la prevención de la aparición de ciertas conductas en el alumnado.



Libros

Asesoramiento curricular

Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

Es una obra interesante por el enfoque que hace de la disciplina escolar y porque además aporta pautas y estrategias concretas para analizar las conductas del alumnado y elaborar planes de intervención, desde los niveles más amplios a los más concretos (centro/aula/alumno). En este sentido, su lectura puede ser de utilidad a los miembros de E.O.E.P.s en el asesoramiento a los centros sobre aspectos relacionados con este tema.

Ámbitos de intervención



Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

- EDWARDS, D., y MERCER, N. (1987). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/M.E.C., 1988.

Como los autores destacan, es una obra con gran influencia del pensamiento de Vygotsky y de Bruner, en el cual no sólo se desarrollan ampliamente los conceptos de “andamiaje” y de “zona de desarrollo próximo”, sino también sus implicaciones en el aula y en el trabajo de los profesores. Es un libro que trata de la **educación como un proceso de comunicación** y se basa en la teoría de que toda educación tiene que ver con el desarrollo de una comprensión compartida, de la creación de unas perspectivas mutuas. Por tanto, el estudio del discurso educativo constituye el eje principal.

Para analizar los modos en que el conocimiento se presenta, se comparte, se controla, etc., los autores realizan un estudio del discurso que trasciende a los enfoques eminentemente lingüísticos, ya que concibe el contexto como algo mental más que lingüístico o situacional, y la actividad conjunta coordinada como contexto para la creación de una comprensión compartida de los significados de las palabras, las instrucciones verbales y las explicaciones.

Ofrece un análisis detallado de muestras de discurso en el aula recogidas en escuelas de Educación Primaria de Inglaterra. Menciona la gran influencia del Informe Plowden en estas escuelas; dicho informe está imbuido de las ideas piagetianas sobre educación y, por tanto, los maestros dan gran importancia a la actividad del alumno y a los descubrimientos que éste realiza. Resulta interesante el contraste de estas teorías con el enfoque de los autores.

Su carácter ejemplificador lo convierte en una obra de gran interés porque permite realizar un análisis pormenorizado de los mecanismos lingüísticos y comunicativos utilizados por las profesoras estudiadas para realizar el traspaso de conocimientos, el proceso de toma de control por parte de los alumnos, el camino hacia su independencia.

Ahora bien, la creación de estos conocimientos compartidos no es un proceso sencillo y, en este sentido, este libro puede servir para estudiar los procesos de interacción en el aula, porque entender estos mecanismos, su función y su contribución al proceso mencionado de construcción conjunta resulta de mucha utilidad para el análisis de las prácticas de los profesores.

Dentro de los muchos conceptos tratados, podemos destacar el análisis del mecanismo I.R.F. (iniciación, respuesta, *feed-back*); las relaciones en el rasgo clave en el análisis del discurso entre “información dada-información nueva”; el carácter implícito de las reglas básicas que rigen la comunicación, de cómo éstas pueden estar en la base de los malentendidos más profundos; los contextos desplazados, la función de las recapitulaciones o de las continuidades explícitas en el discurso del aula; las relaciones entre conocimiento procesual y ritual, etc.

Dado que se considera fundamental el poder trabajar con los profesores en el análisis de su propia práctica como único camino hacia la mejora, este tipo de trabajos resulta de suma utilidad porque al basarse en el análisis del discurso ofrece casos que son un fiel reflejo de lo que sucede en las aulas.



Libros

Asesoramiento curricular

Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

- TANN, C. S. (1988). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Madrid: Morata/M.E.C., 1990.

El propósito explícito de este magnífico libro es el de contribuir a clarificar y proporcionar pautas a los educadores para el desarrollo en sus aulas de un trabajo al que podríamos denominar tal vez de “temas”, de “centros de interés”, de “proyectos” o de “unidades didácticas”, terminología toda ella más familiar a los profesionales de nuestro país, pero que, posiblemente, no acabe de reflejar con exactitud el sentido del término inglés *topics* al que se dedica por entero este libro.

Un propósito tal vez menos explícito sea el de defender este tipo de trabajo ante sus numerosos detractores y en el contexto de una reforma del Sistema Educativo británico que supone, entre otras cosas, la implantación de un Currículo Obligatorio en sus instituciones educativas.

Habría que decir, en justicia, que alguno de sus capítulos (sobre todo el que abre el libro) cobra todo su sentido si se conoce muy bien el Sistema Educativo inglés y las discusiones planteadas por los profesionales de este país en relación con el nuevo currículo y, en general, con la mejora de la calidad educativa en sus escuelas. Sin embargo, se considera que en este libro hay muy pocas reflexiones de las que en nuestro propio contexto, también inmerso en una reforma educativa y curricular, no se puedan sacar unas conclusiones muy jugosas.

Si de los capítulos que integran la primera parte del libro (“El marco del trabajo por tópicos”) pueden extraerse estas conclusiones, es indudable que de la lectura de la selección de capítulos que integran la parte segunda (“El trabajo por tópicos en acción”), casi todos ellos de fuerte contenido práctico, sólo pueden obtenerse nuevas y buenas ideas para organizar el trabajo en el aula. Todos ellos constituyen una auténtica guía de “Programación” de unidades didácticas presentada en forma de actividades y prácticas concretas. La lectura de capítulos como el IV, “¡Estupendo, de nuevo, champán!”, permite, en la corta extensión de sus siete páginas, comprender de forma plena el sentido que quiere darse al trabajo por “tópicos” y la importancia que este trabajo tiene para el desarrollo de destrezas y habilidades de aprendizaje autónomo por parte de los alumnos.

De una forma clara, amena y, sobre todo, muy práctica, puede decirse que en estas páginas se revisan y se sugieren estrategias para organizar el trabajo en el aula haciendo presentes los principios básicos del aprendizaje significativo: partir de los conocimientos e ideas previas de los alumnos; desarrollar estrategias de búsqueda de información; incorporar los intereses y cuidar de forma especial la motivación de los alumnos; encontrar relaciones entre las áreas del currículo; dotar de una dimensión práctica y funcional a los aprendizajes, etc.

La tercera y última parte del libro (“Apoyar el cambio en el trabajo por tópicos”) sitúa de nuevo en una perspectiva más amplia que la del aula: trata de sugerir alternativas para que este trabajo sea una opción global de la escuela como institución, en la que todos los profesores sean conscientes de sus ventajas y también de sus dificultades. Se resalta de manera especial la necesidad de que los profesores se conviertan en todo momento en “investigadores” de los propios procesos de enseñanza que ponen en juego.

En ningún momento, a lo largo de los sucesivos capítulos, se pretende transmitir la idea de que esta forma de trabajo resulte sencilla. Muy al contrario, se alude de forma constante al gran esfuerzo que supone para los profesores un trabajo de esta naturaleza. Sin embargo, la lectura de este libro conseguirá animar a algunos profesores a cambiar algunas de las prácticas habituales en sus aulas, y transmitirá a muchos otros, embarcados en procesos de enseñanza similares a los aquí planteados, la sensación de que se encuentran en un camino fructífero y lleno de posibilidades.



Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1990). *Educación en valores y Diseño Curricular*. Madrid: Alhambra Longman, Documentos para la Reforma n.º 2.

La nueva Reforma del Sistema Educativo aboga por una opción en la que la educación en los valores adquiere mayor peso específico que en épocas anteriores. Es muy probable que el cómo se ha de incorporar esta dimensión en la práctica educativa sea uno de los aspectos sobre los que el profesorado demande asesoramiento a los E.O.E.P.s, precisamente por esa importancia que actualmente ha cobrado y por la poca tradición de las escuelas para abordar de forma sistemática este tema.

Si los centros educativos se plantean como objetivo lograr una formación integral y plena de los alumnos y las alumnas que a ellos acuden, no podrán “desvincularse y prescindir de una seria y bien planificada educación en los valores”, educación ésta que “debe entroncarse transversalmente con la totalidad del desarrollo curricular y que entra en relación dinámica con todas las áreas del aprendizaje”. En consecuencia, deberá dársele un tratamiento similar a cualquier otro tipo de contenido y, por tanto, programarse junto al resto de contenidos en secuencias de aprendizaje.

En el primer capítulo de esta obra de González Lucini se caracteriza el concepto de “valores”, entendidos éstos como proyectos ideales de comportarse y existir como opciones personales adquiridas, como creencias que se integran en la estructura del conocimiento y como algo característico de la acción humana que “mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad”. Asimismo, tras el análisis de cada uno de estos cuatro rasgos inherentes al concepto de “valor”, el autor presenta una serie de consecuencias pedagógicas que de ellos se pueden extraer.

El segundo capítulo incorpora un nuevo elemento de reflexión basado en la relación de los “valores” con las “actitudes” y las “normas”. En este sentido, si, como mencionábamos anteriormente, los valores se constituyen en proyectos ideales de comportarse y existir, su materialización en la vida real de los individuos se lleva a cabo “a través de la vivencia de unas actitudes y del cumplimiento, consciente y asumido, de unas normas o pautas de conducta”. La configuración de las normas y actitudes que posibilitan el desarrollo del sistema de valores establecido por un determinado centro educativo es un proceso complejo, que pasa ineludiblemente por el debate y la reflexión de todos y cada uno de los miembros de la Comunidad educativa.

En el tercer y último capítulo se realiza un análisis crítico de cómo está concebida la educación de los valores en el D.C.B. (Diseño Curricular Base y, actualmente, Currículo Oficial). Asimismo, se establece la necesidad de que cada centro educativo emprenda de forma operativa —tanto sobre este tema como sobre el resto de dimensiones del currículo— la tarea de “desentrañar” lo que en él se explicita al respecto, confrontándolo con su propia realidad (Proyecto educativo) y determinando las adecuaciones curriculares pertinentes sobre las que se ha de elaborar el Proyecto curricular de centro. Por último, en este capítulo también hay orientaciones de cómo ha de seguirse el proceso de incorporación de los valores tanto en los objetivos generales de etapa como en los de cada una de las áreas, hasta llegar a su concreción en los contenidos curriculares que, integrados en las programaciones de aula, son sobre los que van a girar el desarrollo y la adquisición de aquellas capacidades previamente determinadas en los objetivos generales.

Realmente, la incorporación consciente, planificada y sistematizada de los valores en la educación se muestra como un importante reto que la Comunidad educativa de cada escuela ha de emprender, y, en ese sentido, este libro puede resultar útil para reflexionar sobre esta dimensión curricular y de él se pueden extraer orientaciones que ayuden a diseñar y desarrollar la acción educativa.



Libros

Asesoramiento curricular

Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

- MAURI, T.; SOLÉ, I.; CARMEN, L., y ZABALA, A. (1990). *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: I.C.E./Horsori.

Este libro realiza un recorrido por aquellos aspectos que son considerados puntos de referencia fundamentales a la hora de definir y desarrollar un Proyecto educativo dentro del espíritu de la Reforma.

Los autores realizan un especial hincapié en la necesidad de colaboración activa y creativa por parte de los docentes en la elaboración del currículo, dado que éste tiene un carácter abierto y, como tal, posibilita la aparición de distintas concepciones.

Estas distintas concepciones surgen, por una parte, de los diferentes modos de comprender la enseñanza, del modelo de currículo adoptado y de las relaciones entre estos dos factores. El primer capítulo está dedicado a analizar este tema para terminar definiendo y fundamentando el modelo de currículo adoptado por la Reforma.

Por otra parte, es preciso tener en cuenta las bases psicopedagógicas que subyacen al proceso de enseñanza y aprendizaje. En el segundo capítulo, Solé establece un modelo de referencia psicopedagógico que se apoya en un concepto de educación que enfatiza su función socializadora. A lo largo de todo el capítulo trata, por una parte, de fundamentar el modo en el que se construye el conocimiento en la escuela, poniendo de relieve el papel constructivo del alumno en este proceso y, por otra parte, establecer la influencia de la intervención educativa en la construcción de conocimientos.

En este punto quedan establecidas las bases sobre las cuales elaborar el Proyecto curricular. El capítulo tercero está dedicado a definir aquellos aspectos fundamentales del mismo. En primer lugar, la tarea de enseñar, en general, y el desarrollo del Proyecto curricular en concreto, deben ser planteadas como tareas de equipo en las que los profesores se sientan implicados y motivados. Dedicar un apartado a las condiciones que favorecen este clima.

Posteriormente, pasa a definir el papel de los docentes en el diseño y desarrollo del Proyecto curricular, y detalla los componentes del mismo, ofreciendo algunas orientaciones para su elaboración, momento en el que la formación y el asesoramiento externo cobran una especial relevancia. En cuanto a este último punto, señala el valor de los asesores externos como puntos de contraste externo y de aportación de "elementos para la reflexión y discusión sistemática y fundamentada", a la vez que ofrece algunas orientaciones interesantes a tener en cuenta en el proceso de la formación.

Por último, A. Zabala realiza un análisis exhaustivo de los materiales curriculares, definiendo su tipología y estableciendo una serie de criterios útiles para la selección y utilización de los mismos. Incluye ejemplos que pueden resultar ilustrativos a la hora de analizar unidades didácticas determinadas.



Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

■ MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada.

El autor justifica, a lo largo de los tres primeros capítulos, su posición crítica ante la política que ha adoptado la Reforma en torno a los materiales curriculares.

Es preciso tener en cuenta el cambio que se ha producido en la concepción de los docentes y la necesidad que existe de intervenir, desde una perspectiva de renovación pedagógica, en el marco de los materiales curriculares. Es peligrosa la descontextualización de éstos con respecto a los protagonistas directos del proceso educativo, tanto por la “alienación del conocimiento de los profesores” que se produce, como por la influencia que tienen sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

A partir del cuarto capítulo propone una alternativa a esta “dictadura del libro de texto”: el Proyecto curricular. Éste debe ser entendido como una propuesta teórico-práctica de investigación, que actúe como mediador entre una determinada intencionalidad educativa y social y los procesos de socialización que se producen en las aulas y la escuela.

En el capítulo quinto analiza algunos ejemplos de estructuración del currículo para pasar a describir, en el capítulo sexto, el marco y los componentes de un Proyecto curricular, fundamentando ampliamente cada uno de ellos.

Se trata de un libro interesante que invita a la reflexión por la visión crítica y el marco sociocultural y teórico que ofrece sobre el desarrollo curricular y el papel fundamental que cumple el Proyecto curricular en el mismo.



Libros

Asesoramiento curricular

Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

- BLANCO, R., y BAZ, F. (1992). *El Proyecto curricular de etapa*. Madrid: C.E.C.E./I.T.E.

Los autores realizan un recorrido minucioso por los principios normativos y teóricos que rigen la actual concepción de currículo desde la Reforma, y un análisis exhaustivo de los procesos de planificación educativa en el centro, donde explicitan las decisiones específicas que se deben tomar a la hora de elaborar el Proyecto curricular de etapa.

El primer capítulo está dedicado a centrar la base teórica sobre la que descansa la actual Reforma de la educación. Desde este prisma, el currículo se entiende como un proyecto de planificación que configura la práctica educativa (cómo y cuándo enseñar; qué, cómo y cuándo evaluar) y que, a su vez, define las intenciones del Sistema Educativo (qué enseñar). La Reforma aboga por un currículo abierto con ciertos elementos prescriptivos que dejan un marco de autonomía y permiten una contextualización, dinámica y flexible, en la práctica. Esta contextualización se realiza a través de distintos niveles de concreción, que quedan detallados en el capítulo. Por último, describen las fuentes de información para la elaboración del currículo y justifican la elección de una determinada concepción.

El segundo capítulo está dedicado a precisar los principios y las fases de organización de un centro, definiendo las características, las funciones, los componentes y los responsables de los procesos de toma de decisiones: el Proyecto educativo, los Proyectos curriculares de etapa, el Reglamento de Régimen Interior y las Programaciones anuales. Los cuadros que incluyen al final del capítulo resumen lo anterior y clarifican las diferencias entre el Proyecto educativo y el curricular.

El último capítulo describe, de forma exhaustiva, los componentes del Proyecto curricular de etapa y el proceso de elaboración del mismo. Este Proyecto queda definido como un proceso articulado de toma de decisiones, cuyo punto de partida es el Currículo Oficial, sobre el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Estas decisiones afectan a toda la etapa y a cada uno de los ciclos y áreas curriculares y, por tanto, es una tarea común de todos los docentes.

La definición de los conceptos fundamentales que van apareciendo a lo largo de la exposición, las orientaciones específicas que realizan y los ejemplos ilustrativos que incluyen, hacen de este libro un instrumento muy útil a la hora de elaborar y desarrollar un Proyecto curricular, y ayudan a clarificar los conceptos básicos del lenguaje de la Reforma.



Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

- ANTÚNEZ, S., et al. (1992). *Del Proyecto Educativo a la Programación de aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona: Graó, Col. El Lápiz.

Los autores tratan de clarificar y aportar pautas orientadoras que puedan ayudar al profesorado en las tareas de planificación educativa desde el actual planteamiento curricular.

El libro consta de cinco partes en las que se hace un recorrido a través de los distintos niveles de planificación didáctica que vertebran la acción educativa de un centro, finalizando con un ejemplo de planificación en el que se relacionan dichos niveles. Puede resultar de gran utilidad para entender la lógica del actual planteamiento curricular y la relación entre los diferentes niveles de planificación educativa que han de llevarse a cabo en los centros.

En la *primera parte* se trata el Proyecto educativo de centro, que los autores entienden como el primer paso de definición en la planificación del centro escolar y como la referencia básica de toda la Comunidad escolar. Aunque lo conciben como un primer paso desde el punto de vista lógico, no consideran que haya de ser el primero desde el punto de vista práctico, sino que, por el contrario, su elaboración puede ser paralela a los otros procesos de planificación como son el Proyecto curricular de etapa, las Programaciones anuales o las Programaciones de aula. Analizan las razones que justifican la existencia de unos planteamientos institucionales como una vía fundamental para conseguir una enseñanza de calidad. Realizan, a continuación, una descripción de las características, los elementos, finalidades y responsables de la elaboración del Proyecto educativo, Programación del centro de carácter anual, Reglamento de Régimen Interior y Memoria. Por último, establecen las relaciones entre el Proyecto educativo y el Proyecto curricular de centro (denominado por la Administración educativa Proyecto curricular de etapa), destacando el carácter complementario de ambos procesos de toma de decisiones para el logro de las intenciones educativas del centro.

En la *segunda parte* se analizan los rasgos y características fundamentales del modelo curricular de la Reforma. Parten de una breve descripción sobre distintas formas de entender el currículo y cuál es la que se adopta en la Reforma, analizando a continuación los diferentes niveles de concreción curricular: Diseño Curricular Base (ahora denominado Currículo Oficial), Proyecto curricular de centro (ahora denominado Proyecto curricular de etapa) y Programaciones de aula. Para ilustrar la progresiva concreción de las intenciones educativas desde el Currículo Oficial a la Programación de aula, se ofrece un ejemplo de gran utilidad para entender la lógica de los diferentes niveles de concreción que a veces presenta dificultades, dada la novedad de este aspecto.

La *tercera parte* se dedica al Proyecto curricular de centro partiendo de una caracterización del mismo, a través del papel y funciones que ha de cumplir. En un segundo momento, se analizan los elementos del Proyecto curricular realizando una descripción de cada uno de ellos, las decisiones que hay que tomar y las relaciones que tienen entre ellos. Se finaliza el capítulo con una serie de aspectos a tener en cuenta en el proceso de elaboración.

En la *cuarta parte* se aborda el tercer nivel de concreción o Programación de aula. Se analiza el concepto de Programación en el marco del actual planteamiento curricular y las razones que justifican la necesidad de planificar el trabajo de cada día en el aula. Se analizan las fuentes de información que hay que tener en cuenta para elaborar la programación y se finaliza con una descripción de cada uno de los elementos que la componen. Se ofrecen distintos instrumentos que pueden facilitar el proceso de elaboración de las unidades didácticas; una guía práctica que incluye de manera ordenada las decisiones a tomar en los distintos elementos, un registro para reflejarlas por escrito, una guía para seleccionar actividades de enseñanza y aprendizaje, etc.



Libros

Asesoramiento curricular

Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

En la *quinta* y última parte del libro se ofrece un posible ejemplo, que no un modelo, de cómo realizar una planificación partiendo del Proyecto educativo hasta llegar a la Programación de aula, en el que se ilustra de forma muy gráfica y sistematizada cómo han de concretarse y relacionarse las decisiones educativas en función de todo lo expresado en los anteriores capítulos.



Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

- COLL, C.; POZO, I. J.; SARABIA, B., y VALLS, E. (1992). *Los contenidos en la Reforma*. Madrid: Santillana.

La actual Reforma del Sistema Educativo español ha introducido la distinción entre “conceptos”, “procedimientos” y “actitudes” como tres tipos diferentes de contenidos que han de ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar el currículo. Esto ha provocado numerosos interrogantes que se intentan resolver en este libro, el cual puede ser de utilidad a los E.O.E.P.s para reflexionar, junto con el profesorado, sobre el modo más apropiado de enseñar y evaluar distintos contenidos. Este libro proporciona un marco conceptual sobre la naturaleza de los diferentes tipos de contenido y ofrece pautas suficientes para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación del mismo.

El primer capítulo está dedicado a los contenidos referidos a conceptos. Se diferencia entre el aprendizaje de hechos y conceptos, señalando que los primeros se aprenden de forma memorística, mientras que los segundos se aprenden de forma significativa. A continuación se exponen las condiciones de estos tipos de aprendizajes y las consideraciones sobre las actividades de enseñanza y aprendizaje más eficaces para promoverlos. Finalmente, explican las distintas formas de evaluar este tipo de contenidos y ofrecen varias técnicas de evaluación del aprendizaje referido a conceptos, aclarando sus ventajas y peligros.

El segundo capítulo presenta los contenidos referidos a procedimientos, elemento del currículo que siempre ha estado presente, aunque de modo menos explícito. Después de aclarar la naturaleza y funcionalidad de los mismos, se desarrollan las implicaciones de su aprendizaje significativo, y ofrecen unos criterios para la secuenciación de los aprendizajes de dichos contenidos, útiles para la elaboración de los Proyectos curriculares y las Programaciones de aula. La lectura de esta parte del texto ayuda también a conocer situaciones particulares para la enseñanza de procedimientos y a planificar actividades para su evaluación.

La inclusión de las actitudes en los currículos provoca interrogantes que son desvelados en este tercer capítulo, donde se desarrollan los contenidos referidos a actitudes: concepto, funciones y utilidad. Se explican los procesos básicos de aprendizaje de actitudes, valores y normas que han de tomarse en consideración a la hora de realizar una planificación de la enseñanza de las actitudes, y se ofrece una selección de algunas técnicas de intervención para el cambio de actitudes. También aparecen pautas para su evaluación.

La lectura de este libro es de utilidad para resolver dudas sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de los conceptos, procedimientos y actitudes. Resulta interesante el planteamiento que ofrece sobre la evaluación, especialmente de los procedimientos y actitudes que, tradicionalmente, no han sido objeto de evaluación con el mismo peso que los contenidos referidos a hechos y conceptos.



Libros

Asesoramiento curricular

Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

- ROGERS, C., y KUTNICK, P. (Comp.). (1992). *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós, Temas de Educación.

Esta obra es una compilación de varios trabajos. Los autores que la realizan vienen tratando hace tiempo los aspectos sociales de la enseñanza y se decantan por la consideración de las **escuelas como lugares sociales**, en las cuales se desarrollan unos conocimientos y, por tanto, unos contenidos curriculares que no se pueden separar de los efectos de la vida social. La mayoría de los capítulos hace referencia a las **situaciones que se producen en el aula**.

Es un libro de autores ingleses cuyos trabajos se realizan bajo la influencia de numerosos estudios, de manera que la referencia al Plowden Report (1967) es obligada, así como al ORACLE ("Effective Group Work in the Primary Classroom", 1980). También hace mención a las políticas educativas y a sus repercusiones en la práctica (Ley de Reforma Educativa, 1988).

En este sentido es una obra que está centrada claramente en un contexto educativo al cual, reiteradamente, hace referencia. Esto no resta utilidad a la obra para profesionales de la enseñanza en nuestro país, ya que también de la experiencia ajena, cuando ésta se analiza debidamente, se puede aprender mucho.

A lo largo de las diferentes aportaciones, se va haciendo un recorrido interesante por los diversos aspectos que configuran la situación social del aula: el aprendizaje colectivo y cooperativo, las bases sociales del desarrollo cognitivo, el discurso social entre alumnos y profesor, la relación del contexto y la estructura del aula con el aprendizaje, así como el papel de la actividad del alumno en su aprendizaje.

Como los compiladores señalan, hay cuatro temas que se repiten en estos análisis:

- El cuestionamiento de si el principal objetivo de desarrollo en el aula debe ser el individuo o el grupo social.
- La influencia sobre el desarrollo del contexto del aula y de los diversos tipos de participación en la interacción.
- Las acciones del aula, tanto si están planificadas como si, simplemente, se permite que ocurran en el contexto del aula, están siempre "estructuradas", y esta estructura puede estar ligada a productos específicos.
- El papel del profesor de tipo **intervencionista** más que de tipo *laissez faire*, ya que se le considera de vital importancia tanto en la estructuración del contexto como en asumir la responsabilidad de incluir el proceso y el producto.

Precisamente por la dificultad de aunar teoría y práctica en lo referente a las investigaciones de Psicología Social en el aula, es importante que los distintos capítulos aporten algún tipo de implicación en la práctica; así, todos los apartados empiezan con una introducción en la que sitúan el tema que posteriormente desarrollan, y terminan con un apartado-resumen de implicaciones educativas que lo hace especialmente interesante.

Se trata de unos trabajos cuya lectura es muy recomendable: están actualizados temas de gran interés en estos momentos y, además, se analizan muchos aspectos útiles para la reflexión de la práctica, con la profundidad requerida para, en algunos casos, "desmontar" ideas erróneas que pueden acompañar y contaminar los aspectos relacionados con el trabajo en grupo de los alumnos, las concepciones sobre su autonomía, el papel del profesor en estos procesos, etc.



Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

- DEL RÍO, M.^a J. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona: I.C.E./Horsori, Cuadernos de Educación n.º 12.

La autora expone varias experiencias relacionadas con la psicopedagogía de la lengua oral desde una perspectiva comunicativa.

Intenta ser un recurso práctico que ayude a los enseñantes a la hora de planificar los Proyectos educativos de centro, los Proyectos curriculares de etapa y las Programaciones de aula, respondiendo siempre a las exigencias que plantea la actual Reforma educativa.

Con este fin, primero hace una breve exposición siguiendo la línea de los actuales diseños curriculares, en los que hay una mayor dedicación a la lengua oral y a las habilidades comunicativas de los alumnos.

Tras algunas reflexiones prácticas y teóricas que surgen del proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje oral, se centra en el núcleo práctico del libro, en el que se delimitan contenidos de lengua oral y se aportan criterios psicopedagógicos para llevar a la práctica sesiones educativas, y siempre desde una perspectiva funcional.

Un libro interesante para maestros y profesionales relacionados con el aprendizaje de la lengua oral por su carácter eminentemente práctico y funcional.



Libros

Asesoramiento curricular

Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

- VALLS, E. (1993). *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: I.C.E./Horsori, Cuadernos de Educación n.º 11.

El autor analiza demandas y respuestas sobre la escolaridad, el currículo, las prácticas educativas, etc., se centra en cuestiones relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos, y estudia la naturaleza y el tratamiento escolar de los mismos.

En la *primera parte* aporta una matizada y pormenorizada reflexión acerca de todo aquello que se ha agrupado bajo el término genérico de "procedimientos", lo que permite tomar conciencia de las diferencias entre destrezas, técnicas, estrategias y algoritmos.

Las aportaciones más interesantes son las que se refieren a cómo se aprenden los procedimientos y cómo se deben enseñar. Las orientaciones que al respecto se hacen en la *segunda parte* del libro, "El tratamiento de los procedimientos en el currículum", pueden resultar de gran utilidad para el profesorado porque son directamente trasladables a la práctica en el aula. Abundan los ejemplos y las referencias directas a informaciones contenidas en los nuevos diseños curriculares.

Muchos de estos planteamientos son válidos también para los conceptos y las actitudes, lo cual facilita el trabajo sobre los distintos contenidos de manera interrelacionada.

Los dos ejes de la obra, en torno a los cuales se ordenan los capítulos, son: qué son los procedimientos y cómo se aprenden y enseñan. Al abordarlos, se reconocen cuáles son las formas culturales que se están proponiendo para que sean adquiridas y también se juzga la viabilidad de las nuevas exigencias. Se contempla cómo la escuela va asumiendo estos nuevos retos.

La obra es especialmente oportuna, tanto por el contenido como por el momento de aparición, ya que se trata de un tema novedoso sobre el que los E.O.E.P.s probablemente tendrán que asesorar a los centros.

Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

■ VV. AA. (1989). Reforma y Currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168.

Este monográfico sobre currículum aparece en un intento de colaborar al debate producido sobre el diseño curricular asociado al proceso de Reforma, con el objetivo de impulsar la reflexión pedagógica, tanto desde la teoría como desde la práctica, a través de las aportaciones de distintos autores. Engloba temas que van desde la concepción constructivista del aprendizaje hasta propuestas concretas de intervención pedagógica.

En el primer artículo, relativo al Diseño Curricular Base (DCB, actualmente Currículo Oficial) y los Proyectos curriculares (P.C.E.), Coll expone cómo el currículo actual supone un cambio en la distribución de competencias, dando mayor protagonismo a centros y profesores. El autor aboga por la conveniencia de un D.C.B. responsabilidad de la Administración educativa, que garantice unas experiencias educativas mínimas a todos los alumnos como propuesta abierta que permita a los centros, por diversos procedimientos, la elaboración de Proyectos curriculares adaptados a la situación concreta en que se desarrollan.

En "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica" los autores identifican las condiciones y mecanismos para que dicha ayuda pueda promover aprendizajes significativos en los alumnos, para lo cual el profesor debe intervenir activamente en la planificación y organización del proceso de enseñanza y aprendizaje y en el establecimiento de una interacción positiva con los alumnos.

En "El enfoque globalizador" Zabala aboga por la importancia de dicho enfoque y de la disciplinariedad y ofrece un ejemplo de organización de contenidos desde esta perspectiva, mostrando su influencia sobre la organización del aula.

En el artículo "Los procedimientos" se hace una reflexión sobre su consideración como contenidos del currículo que, además, van asociados a las distintas disciplinas y que deben enseñarse intencionadamente. Valls ejemplifica cuál podría ser la concreción de los procedimientos en el área de Historia. La revista incluye también dos aportaciones sobre el tema de los contenidos, concretamente sobre la importancia de "La selección de contenidos en las ciencias", de modo que se permita el aprendizaje significativo de los alumnos y la selección y estructuración de "Los contenidos de las Ciencias Sociales".

Se incluyen dos aportaciones sobre los libros de texto con relación al currículo. En la primera se critica este recurso didáctico por tener sesgos ideológicos y considerarlo un instrumento de descualificación profesional, abogando por recursos didácticos alternativos; en la segunda, se expone la necesidad de un cambio cualitativo de los libros de texto para que puedan ser útiles y favorecer la atención a la diversidad.

Por otra parte, en el monográfico también se trata el tema de la formación del profesorado desde varias perspectivas. Se expone una experiencia de innovación curricular en la formación inicial universitaria de los profesores y se trata el tema de "la formación permanente del profesorado". Por último, en el artículo "Proyectos curriculares y formación en el trabajo" se trata la importancia de la autoformación a través de la elaboración y desarrollo de los Proyectos curriculares, concibiéndolos como instrumentos de trabajo que permitan poner en relación la práctica educativa con las fuentes del currículo e ir mejorando la calidad de la enseñanza.

Se incluyen varios artículos que presentan reflexiones basadas en la experiencia de diversos autores, como la experimentación del modelo curricular de Cataluña, sobre la cual se describen los problemas encontrados y su posible solución. Una experiencia sobre "las horas de libre disposición" en un centro, valorando sus ventajas e inconvenientes, partiendo de la necesidad de encontrar el equilibrio entre comprensividad y diversidad.

Merece especial mención el artículo de E. Bassedas y T. Huguet "El lugar de la intervención psicopedagógica", cuya finalidad es dar una visión general acerca de la influencia que va a tener la implantación del nuevo currículo sobre el marco de actuación de los Equipos Psicopedagógicos. Son muy interesantes las consideraciones que se realizan sobre la relación entre psicopedagogos y maestros, así como los criterios que señalan para poder

Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

establecer un adecuado clima de colaboración entre ambos grupos de profesionales. Se trata de un artículo de interés directo para los E.O.E.P.s, en el que las autoras ponen de relieve el papel que juega el currículo en la intervención psicopedagógica que realizan los servicios de apoyo externo a la escuela. El siguiente artículo trata también el papel y las funciones del asesor psicopedagógico desde la perspectiva del autor.

Se incluye un artículo de A. Marchesi, que aporta el punto de vista de la Administración educativa sobre la Reforma de la enseñanza como intento de mejorar la calidad de ésta, a través de la nueva propuesta curricular.

Por último, aparece una guía documental, "Para saber más", que puede resultar interesante para profundizar en el tema del currículo.

Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

■ VV. AA. (1994). Proyectos curriculares. *Cuadernos de Pedagogía*, 223.

El presente monográfico se estructura en tres bloques temáticos diferentes: el primero referido al “Proceso de elaboración y revisión” de los Proyectos curriculares, el segundo sobre “Los componentes” de éstos y el tercero que presenta “Algunas ejemplificaciones”. Por último, el monográfico incluye una selección documental comentada sobre el tema.

Su finalidad es clarificar y profundizar en los componentes del Proyecto curricular y conocer cómo se está llevando a la práctica la Reforma en algunos de sus aspectos cualitativos.

La monografía incluye un primer artículo de C. Coll y E. Martín sobre la importancia de los centros educativos y los equipos docentes en el establecimiento y desarrollo del currículo escolar. En éste se considera el Proyecto curricular de centro como nivel de concreción importante y novedoso para mejorar la calidad de la enseñanza. Comentan algunas de las dificultades con las que previsiblemente se van a encontrar los centros en el proceso de elaboración de los Proyectos curriculares y, a partir de la experiencia tenida desde la implantación de la Reforma, aportan ya algunos datos, en cuanto a logros y dificultades encontrados, que han de ser tenidos en cuenta aunque se tomen como balance aún provisional. En este sentido, en el territorio M.E.C. el análisis de la experiencia arroja ya ciertos datos que pueden ser significativos para orientar algunas líneas de actuación que afronten las dificultades encontradas e impulsen los logros: adoptar medidas para clarificar las funciones de los órganos de gobierno y coordinación de los centros en el proceso de elaboración de los Proyectos curriculares; impulsar modelos organizativos en los centros que posibiliten el trabajo en equipo; tomar conciencia del componente procesual de los Proyectos curriculares, cuya elaboración requiere una actividad dilatada en el tiempo; y, por último, promover la participación de los apoyos externos en la elaboración de los Proyectos curriculares y la coordinación entre ellos, a fin de ajustar sus actuaciones a las necesidades del profesorado en este ámbito. Los autores consideran que una colaboración adecuada de los apoyos o asesores externos puede ser de gran utilidad a los equipos docentes como recurso en la resolución conjunta de los problemas que pueden aparecer en el proceso de elaboración de los Proyectos curriculares.

El primer bloque temático sobre “Proceso de elaboración y revisión” incluye dos artículos. En el primero, L. del Carmen expone la importancia del “Significado y sentido” que el profesorado pueda atribuir a la elaboración del Proyecto curricular para que sirva realmente a la práctica educativa. El segundo artículo, “Asesoramiento, orientación y supervisión”, de I. Solé, está dedicado concretamente al apoyo y asesoramiento externo; en él se considera la importancia del asesoramiento en el proceso de elaboración del Proyecto curricular y en la pertinencia de realizar un asesoramiento que, partiendo de las necesidades de los centros, fomente la participación, la coordinación y la autonomía en éstos. Además, la autora desciende a las tareas específicas de las distintas instancias de apoyo, con lo que resulta de especial interés para los E.O.E.P.s.

El segundo bloque del monográfico incluye cuatro artículos referidos al tema de “Los componentes” de los Proyectos curriculares; en todos ellos se concede especial importancia a la relación entre sí de los distintos componentes que, aunque teóricamente puedan tratarse por separado, son interdependientes. El primero de ellos, “Intenciones educativas”, de E. Bolea y M. Miras, trata la importancia de la concreción de las intenciones educativas, considerando tres ejes de reflexión para dicha concreción: el análisis de los objetivos generales de etapa del Currículo Oficial en contraste con lo elaborado o seleccionado por el centro (PEC, materiales curriculares del centro o editoriales...), el análisis de las áreas según el Currículo Oficial con respecto a su consideración en el centro y el análisis y valoración de las características del contexto y el alumnado del centro.

En el segundo, “Decisiones sobre metodología didáctica”, T. Mauri y J. Onrubia dan algunas estrategias para concretar las grandes decisiones sobre metodología y presentan algunos criterios-base para orientar su adopción. Hacen especial hincapié en la relación entre estas decisiones y las organizativas referidas a tiempo y espacio, selección de material y otros recursos didácticos.

Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

El tercero de los artículos está dedicado a las **“Decisiones sobre evaluación”**. En él, A. Parcerisa considera las fuentes del currículo como referentes eficaces para llegar a establecer criterios y pautas sobre la evaluación. Explica la necesaria diferenciación entre criterios de evaluación, criterios de información de los resultados de la evaluación y criterios de promoción.

El último de los artículos de este bloque es el referido a **“Decisiones sobre la diversidad”**, en el que V. Tirado y M. Fernández hacen una reflexión sobre dichas decisiones en relación con los objetivos generales, los contenidos y la evaluación del Proyecto curricular. Además, incluyen por su relevancia para el tratamiento de la diversidad, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, las decisiones relativas a la opcionalidad.

El tercer bloque de esta monografía recoge algunas ejemplificaciones sobre el proceso de elaboración de Proyectos curriculares en la Educación Infantil y la Educación Primaria. En el primero de los artículos presentados, **“La práctica diaria como referencia”**, T. Ortells y P. Pérez exponen una experiencia muy positiva en un centro de Educación Infantil, en el que se parte del análisis de la realidad educativa y de la propia práctica docente para sistematizarla en decisiones sobre aspectos curriculares. Se estima también positiva la consideración, por parte del centro, del Proyecto curricular como documento inacabado, ya que utilizado como instrumento conduce a un proceso de aprendizaje y enriquecimiento del equipo docente.

El siguiente artículo, **“Una perspectiva desde el asesoramiento externo”**, adopta el punto de vista de un Centro de Profesores en relación con los colegios de Educación Primaria de su zona. En él, M.^a L. Vicente caracteriza tres tipos de centros según su distinta trayectoria, considera algunas de las variables que marcan el proceso de elaboración de los Proyectos curriculares según esta tipología y la situación actual de las decisiones que han podido ser tomadas por los distintos centros, el carácter de éstas, así como su revisión. Considera de especial importancia, para el proceso de elaboración de Proyectos curriculares, el trabajo en equipo por parte del centro y el asesoramiento coordinado y coherente de los distintos apoyos externos.

El último artículo, de T. Sánchez, presenta **“Una experiencia en centros rurales”**, que recoge la práctica de varios colegios incompletos y hace un análisis de los logros y dificultades encontrados, poniendo el énfasis en la importancia de considerar la elaboración de los Proyectos curriculares como proceso y no sólo como producto.

Por último, la revista incluye un apartado, **“Para saber más”**, con bibliografía comentada sobre el tema.

Este monográfico es de especial interés para los E.O.E.P.s, ya que el asesoramiento en el proceso de elaboración, seguimiento, evaluación y revisión de los Proyectos curriculares es una de las funciones prioritarias de estos Equipos, siendo esta monografía una de las más recientes aportaciones al respecto.



Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

- TERRADELLAS I PIFERRER, M. R. (1990). Organización de los contenidos. Diversos enfoques. *Cuadernos de Pedagogía*, 183, 18-21.

La necesidad de adecuar los planteamientos educativos a las características y condiciones del contexto en que los niños y niñas se desarrollan alcanza una particular dimensión en la educación de los más pequeños, en la que se hace imprescindible la implicación intencional y explícita de los distintos miembros y estamentos del entorno social: padres, familiares, educadores, ciudadanos, escuela, municipio, etc.

Sobre la base de una definición eminentemente “educativa” de la escuela infantil y de los objetivos y contenidos en los que ésta debe apoyarse —en función de las características del proceso de aprendizaje en estas edades—, se abordan las principales cuestiones relativas a las claves conceptuales y prácticas que permiten concretar modelos y enfoques de organización de los distintos aprendizajes.

¿Representa el juego la base de cualquier actividad escolar? ¿Cuál ha de ser el peso del aprendizaje por descubrimiento? ¿Qué papel ha de tener la iniciativa de los propios niños? ¿Cómo plantear los contenidos de manera globalizada sin caer en artificios?...

Así, tras el análisis de las diferentes opciones que pueden plantearse en el diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje, de manera que éstas propicien el aprendizaje atendiendo a las características de la etapa (juego-trabajo; actividad autónoma-organizada; orientada-independiente-coparticipativa; globalización y naturalidad, etc.), se presentan algunas propuestas de organización de los contenidos, junto con unos principios básicos que han de darles sentido y coherencia.

La idea fundamental de las reflexiones aportadas permite, en fin, reflexionar sobre los modos y maneras en que, desde la óptica de definición, selección y organización de los contenidos, la escuela infantil puede participar activamente en la evolución de los más pequeños y responder efectivamente a las necesidades de éstos y a las del entorno en que se desenvuelven y desarrollan.



Artículos

Asesoramiento curricular

Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

- DARNES, A., y MARTÍN, L. (1992). ¿Por dónde empezamos nuestro Proyecto curricular? *Aula de Innovación Educativa*, 9, 54-57.

En este artículo se describe una experiencia concreta de elaboración del Proyecto curricular de un centro. Las autoras, a partir de su experiencia como asesoras curriculares, proponen algunos elementos de reflexión y pautas concretas de acción que pueden orientar a los E.O.E.P.s en las tareas de asesoramiento curricular a los centros.

En primer lugar, plantean comenzar por una reflexión sobre la práctica cotidiana siguiendo un proceso inductivo que describen, paso a paso, a lo largo de todo el artículo. Proponen empezar por el análisis de las programaciones ya existentes, con el fin de concretar los contenidos que se pretenden trabajar en cada una de las actividades, contrastarlos con los propuestos en el D.C.B. (actualmente Currículo Oficial) y secuenciarlos por etapas y ciclos.

A lo largo de toda la exposición, incluyen ejemplos concretos que, aunque corresponden a Educación Infantil, son aplicables al resto de las etapas, y describen las dificultades con las que se encontraron en la elaboración del Proyecto curricular. Se trata, por tanto, de un artículo interesante para todos los profesionales implicados en la configuración del Proyecto curricular.

En una reflexión final señalan la importancia de elaborar un Proyecto curricular funcional que responda a las necesidades del centro, resaltando la figura del asesor curricular como agente facilitador del proceso.



Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

- FERREIROS, P., y RIU, F. (1992). Un diseño para la evaluación del Proyecto curricular. *Aula de Innovación Educativa*, 6, 60-64.

El objetivo del artículo es resaltar la importancia de evaluar el Proyecto curricular, en tanto que debe asegurar la actualización constante de la propuesta educativa. Esta evaluación se llevará a cabo mediante una reflexión compartida, a partir de un diseño de evaluación que permita obtener información y emitir juicios de valor sobre la validez del Proyecto curricular como orientador de la acción educativa.

En este artículo se propone un modelo de evaluación para analizar la adecuación de los componentes del Proyecto curricular a las necesidades específicas de la población del centro. Los autores establecen unos criterios de interpretación de los datos obtenidos para evaluar el proceso de elaboración del Proyecto curricular, referidos a los objetivos generales de etapa, a los procesos formativos y a los recursos, ofreciendo algunas orientaciones prácticas para realizar la evaluación de estos aspectos.

Por último, se refiere a la evaluación de los componentes del Proyecto curricular, función tanto de las Administraciones educativas como del centro. La evaluación que ha de realizar este último debe plantearse a largo plazo, teniendo en cuenta una serie de acuerdos adoptados por los profesores y que deben ser objeto de revisión periódica y sistemática. Los autores detallan cinco de estos acuerdos realizando una breve descripción de cada uno.

En conjunto, se explicita un modelo de evaluación del Proyecto curricular exhaustivo y que puede resultar de difícil realización. Sin embargo, su utilidad práctica es evidente a la hora de elegir los ámbitos de evaluación relevantes.



Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

- GAIRÍN, J. (1992). El Proyecto de centro como instrumento de planificación. *Aula de Innovación Educativa*, 2, 49-53.

La lectura de este artículo permite la reflexión sobre las diversas dimensiones y características —conceptuales y operativas— del denominado “Proyecto de centro” en el actual momento de desarrollo de la Reforma educativa. Inicialmente, el autor propone una serie de aspectos relevantes que definirían la esencia y singularidad del Proyecto en sí: una síntesis operativa de las finalidades de la educación, de las funciones que se asignan a las instituciones que la desarrollan y de los objetivos que éstas pretenden, una operativización en el proceso de organización y desarrollo curricular, una construcción que cabe planificar, desarrollar y evaluar en el contexto de la búsqueda de una mejora de la calidad educativa...

No obstante, dos son los parámetros sobre los que gira la reflexión fundamental del artículo: el Proyecto de centro como *opción* y como *compromiso y realidad*.

Así, en una primera parte se analizan las variables básicas que permiten “dibujar” las claves de la escuela que precisa la sociedad actual, “dinámica en sus relaciones, pluralista y democrática”: una escuela abierta a la diversidad, hecha por todos y para todos, participativa y autónoma; una escuela que pueda definir sus propios planteamientos educativos en el marco de una intervención educativa coherente con las necesidades y preocupaciones del entorno del que forma parte esencial, una escuela capaz de generar opciones y propuestas propias, una escuela formada por profesores que reflexionan sobre su propia práctica, sobre “lo posible y lo utópico”, una escuela renovada, que no “dependiente”.

Desde esta perspectiva, quedan perfectamente justificadas la determinación y delimitación de planteamientos institucionales plasmados en Proyectos de centro democráticos, participativos y abiertos a la comunidad, que concreten y configuren planteamientos institucionales a medio y largo plazo (de carácter programático y estable) y de corto plazo (prácticos y operativos). Seguidamente, el autor aporta una conjunto de ideas sobre la concreción de los Proyectos de centro en una serie de documentos propios de la planificación educativa —Proyecto educativo, Proyecto curricular, Reglamento de Régimen Interior—, sobre sus relaciones, niveles de compromiso de los miembros de la Comunidad educativa y vínculos de contenido.

Por último, se concretan un conjunto de reflexiones en relación con el papel del profesorado en el proceso planteado: la necesidad de reconocimiento de su protagonismo en la dirección pedagógica de las instituciones, su implicación significativa en el diseño y desarrollo del currículo, su actitud metódica de reflexión y autoanálisis, su compromiso con el cambio y con la transformación de la realidad.



Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

■ MARTÍN ORTEGA, E. (1992). Los instrumentos de planificación de la práctica docente. *Aula de Innovación Educativa*, 3, 53-55.

Tomando como punto de partida la necesidad de acercar los hábitos de planificación y programación de la enseñanza a la práctica cotidiana, se señalan los beneficios que presenta la elaboración del Proyecto curricular como un momento privilegiado de toma de decisiones por parte del profesorado, resaltando las ventajas que esta labor ofrece para la profesionalización del docente.

El profesor es el responsable último en la planificación por ser el más próximo a la situación del aula, y debe partir de lo establecido en el Proyecto educativo, del análisis del contexto, de la experiencia previa de todo el centro y de las propuestas curriculares de las Administraciones educativas.

Esta justificación teórica en torno a la importancia de la planificación de la acción educativa incluye una descripción de las decisiones que se deben incorporar al Proyecto curricular.



Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

- NIETO, C.; MARTÍN, P., y ESCRICHE, L. (1992). Elaboración del Proyecto curricular de centro en el C.R.A. "Alto Jiloca" (Teruel). *Aula de Innovación Educativa*, 3, 67-69.

En este artículo se comenta el método de trabajo seguido para la elaboración del Proyecto curricular por el Colegio Rural Agrupado "Alto Jiloca". El Claustro del centro participó en uno de los Proyectos de Formación en centros sobre Proyectos curriculares.

Actuaron en dos fases. En la primera (curso 1989-90), con actividades de formación, profundización en los elementos básicos del Proyecto curricular, análisis del D.C.B. (Currículo Oficial actual) de Primaria, elaboración de documentos relativos al Proyecto curricular y reuniones con expertos. En la segunda fase (curso 1990-91) se centraron en la elaboración de documentos relativos al Proyecto curricular y en actividades prácticas sobre ortografía, análisis de libros de texto, mapas conceptuales y elaboración de unidades didácticas.

Se hace alusión a las condiciones espacio-temporales en las que se realizó este trabajo y la secuencia en que se fueron abordando los distintos aspectos.

Resulta de interés que se señalen las dificultades encontradas (llegar a acuerdos sobre determinados conceptos como globalización, interdisciplinariedad, objetivos prescriptivos, priorización, etc.), así como las ventajas que supuso el desarrollo del Proyecto. Se propició la formación del profesorado, a partir de su experiencia diaria en el aula, y también se estimuló el interés por formarse en aspectos relacionados con el Proyecto curricular.

Esta lectura resulta interesante porque aporta una experiencia concreta de formación, refleja el proceso seguido por un equipo de profesionales para elaborar el Proyecto curricular, así como las dificultades que encontraron en la realización de esta tarea.



Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

- NÚÑEZ, E., y MIRET, I. (1992). Apuntes sobre la elaboración de Proyectos curriculares rurales. *Aula de Innovación Educativa*, 2, 50-53.

En la actual Reforma del Sistema Educativo planteada por el M.E.C. se pone especial énfasis en el currículo abierto y flexible.

Partiendo de esta idea, se esbozan en este artículo algunas de las características propias de los centros rurales, importantes a la hora de diseñar dicho currículo, organizar los modelos de agrupación de centros rurales y en el momento de tomar las decisiones relativas al Proyecto curricular rural.

Se trata de un artículo general cuya utilidad principal se centra en tomar conciencia de las características idiosincrásicas de los entornos rurales y de la necesidad de tenerlas presentes en todo el proceso educativo.



- PAGÁN, A., y VERGARA, R. M. (1992). La metodología en el Proyecto curricular de centro. *Aula de Innovación Educativa*, 9, 50-53.

Artículo breve que comienza resaltando el aspecto que las autoras consideran primordial en relación al nuevo Sistema Educativo: "conseguir una escuela de interés", tanto en lo referente al proceso de aprendizaje como al diseño del contenido de enseñanza.

Partiendo de esta premisa, realizan una crítica al "método tradicional de transmisión oral" y proponen un enfoque metodológico activo en un contexto vivencial, en el que las actividades conduzcan a la superación progresiva de dificultades por parte del alumno, quien aprende resolviendo problemas.

Esta metodología condiciona un replanteamiento y una reflexión sobre la práctica educativa por parte del profesorado, y una necesidad de flexibilidad en las estrategias de enseñanza, organización de los grupos, tiempo y espacio, etc. Y, lo que es más importante, en favorecer la atención a la diversidad.

Se trata de un artículo de fácil lectura, centrado en la etapa de Educación Primaria, que puede ser útil para iniciar y fomentar la reflexión y el debate sobre la renovación de la práctica en el aula.



Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

- SALINAS, D. (1992). ¿Cómo pensamos un currículum para el curso que viene? *Cuadernos de Pedagogía*, 208, 69-75.

Tras una introducción histórica sobre los currículos oficiales hasta la actual reforma del currículo y del Proyecto curricular, el autor se centra, especialmente, en el desarrollo profesional del docente, al analizar las competencias profesionales del profesorado de la escuela española para afrontar el problema de elaborar el Proyecto curricular.

El autor se plantea la dificultad de producir un cambio “de la noche a la mañana” en la profesionalidad de los docentes. Este cambio debe ser apoyado por una información rigurosa y un debate desde la Administración, los centros y los diversos sectores relacionados con la enseñanza.

En este punto, señala una contradicción que se produce: la queja sobre el “intrusismo y directivismo” de la Administración y la falta de preparación con la que se encuentran los profesores y profesoras para ejercer su autonomía en las decisiones curriculares. Desde aquí realiza una demanda a la Administración: los “plazos” deben respetar el proceso de negociación y compromiso de cada centro.

Aboga por un Proyecto que se elabora por un equipo docente con capacidad para saber exactamente “qué es lo que somos” y con capacidad para elaborar una estrategia de cambio hacia “qué es lo que tendríamos que ser”, a la luz de los nuevos currículos oficiales.

Por último, menciona algunas trabas que el docente suele poner (Proyecto curricular como algo desconocido, rechazo del trabajo en equipo, la coordinación entre profesores...), y plantea la necesidad de los profesores de información y apoyo ante esta realidad nueva que se les presenta.



Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

- SANTOS, M. (1992): Elaboración de Proyectos curriculares a partir de la contextualización de objetivos. *Aula de Innovación Educativa*, 8, 61-66.

La elección de un modelo u otro de elaboración del Proyecto curricular se ha de realizar teniendo como criterio prioritario su funcionalidad, huyendo de proyectos demasiado ambiciosos, pero inadecuados para la realidad educativa propia.

Partiendo de esta premisa, la autora describe el proceso seguido en varios centros de E.G.B. y EE. MM., tomando como punto de partida un modelo que concibe el Proyecto curricular como un documento de equipo perfeccionable que sigue un proceso en espiral, donde los objetivos generales de etapa se convierten en referentes constantes.

El proceso de elaboración del Proyecto curricular comienza por un análisis del entorno que nos permite conocer nuestra realidad y "convertir en propio y exclusivo lo que es general". Existen, por tanto, determinados aspectos especialmente relevantes y necesarios para guiar la comprensión de una realidad determinada, algunos de los cuales aparecen reflejados en el artículo en forma de grandes cuestiones.

Con esta información se puede dar paso a la elaboración del Proyecto curricular, proceso que permite la adecuación de los objetivos generales de etapa al contexto y su consiguiente articulación con el resto de los componentes curriculares. Se presentan pautas de referencia y ejemplos concretos muy útiles como estímulo para el debate del profesorado en torno al Proyecto curricular.

La lectura de este artículo proporciona un marco teórico-práctico y un modelo de progresión en el análisis y toma de decisiones correspondientes al Proyecto curricular, que puede resultar útil y formativo para todos los profesionales implicados en su elaboración y desarrollo.



Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

- ZABALA, A. (1992). Elaboración de los P.C.C. ¿Empezar por lo que se hace o partir de las grandes decisiones? *Aula de Innovación Educativa*, 3, 60-66.

Frente a la posibilidad de reducir el Proyecto curricular a un mero trámite burocrático, se defiende la idea del mismo como un elemento de perfeccionamiento del profesorado y, por ende, de mejora de la calidad de la enseñanza.

A partir de esta consideración, el autor señala las decisiones que se deben tomar al iniciar el proceso de elaboración de los Proyectos curriculares. Considera que son dos las formas de elaboración más evidentes, según se parta de las decisiones más generales (modelo deductivo) o de las más concretas (modelo inductivo).

A continuación expone las ventajas e inconvenientes de ambos planteamientos, para centrarse posteriormente en una aproximación al Proyecto curricular de centro desde las grandes decisiones. Ofrece instrumentos y estrategias de elaboración desde esa perspectiva deductiva, que resultan recursos muy útiles para los docentes.



Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

- ANTÚNEZ, S. (1993). Teoría y práctica de la gestión escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 15, 62-64.

La finalidad de este artículo es ofrecer una caracterización, desde distintas perspectivas, del término “gestión escolar” y aportar un modelo práctico para analizar la situación de los centros respecto a la gestión, que permita tomar decisiones ajustadas de intervención en este aspecto. Puede resultar de gran utilidad a los miembros de los E.O.E.P.s, puesto que una de sus tareas fundamentales es el análisis institucional de los centros para realizar una intervención ajustada y contextualizada.

El autor entiende la gestión como el conjunto de actuaciones de movilización de recursos (materiales, tiempo, personas, espacios, dinero, etc.), orientados hacia la consecución de unos objetivos planteados a un plazo determinado. Movilizar los distintos recursos implica planificar las actuaciones, distribuir tareas y responsabilidades, dirigir, coordinar, controlar y evaluar los procesos y los resultados. Este conjunto de acciones afectan no sólo a la administración material del centro, sino también al currículum y, por tanto, no quedan únicamente en manos del personal administrativo u órganos de gobierno, sino que implica a todos los miembros de la Comunidad educativa, aunque en grados y formas diferentes en función de cada ámbito de toma de decisiones (curricular, administrativo, de gobierno, etc.).

Una vez caracterizada la gestión escolar, ofrece un modelo para analizar la gestión en los centros escolares que consta de tres componentes: **los agentes** (personas e instituciones que intervienen o tienen la posibilidad de intervenir); **los ámbitos de intervención** (curricular, administrativo, de gobierno institucional, de los servicios, de recursos humanos) y **las funciones que delimitan la intervención dentro del proceso gestor**, que constituyen a la vez las etapas del mismo: planificación, desarrollo/ejecución y control. El modelo permite identificar y delimitar el nivel de participación que corresponde a cada agente, según los ámbitos y funciones que le correspondan, y puede ayudar a analizar cómo y por qué se desarrolla cualquier tipo de función en los centros. Ante cualquier actuación como, por ejemplo, la elaboración del Proyecto curricular hay que preguntarse: ¿con qué ámbito se identifica?, ¿quién o quiénes deberían intervenir?, ¿cuál sería su función y en qué momento?, ¿con qué nivel de participación?



Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

- ARNÁIZ, V. (1993). El equipo docente frente al Proyecto curricular de centro. *Aula de Innovación Educativa*, 11, 23-26.

Los docentes, al elaborar los Proyectos curriculares, pueden encontrarse con una serie de dificultades que el autor comenta en este artículo, por ejemplo, no saber por dónde comenzar, olvidar la propia experiencia, elaborar sólo lo relativo a un determinado grupo de alumnos, etc. Todas estas dificultades pueden hacer que no se logre la verdadera finalidad del Proyecto curricular, es decir, que éste no sea una verdadera y profunda reflexión respecto a las necesidades del alumnado y la concreción de la necesaria respuesta educativa.

En el artículo se recomienda que el Proyecto curricular no se centre en una delimitación y ordenación minuciosa de objetivos y contenidos, porque de este modo se olvidan los intereses y necesidades de los alumnos y se limitan los aprendizajes espontáneos. Por el contrario, se asigna prioridad a la reflexión metodológica, a las decisiones sobre la organización de los espacios, materiales, tiempos, etc.



Artículos

Asesoramiento curricular

Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

- CARMEN, L. del (1993). Una propuesta práctica para analizar y reelaborar las secuencias de contenidos. *Aula de Innovación Educativa*, 10, 5-8.

El autor comienza señalando la importancia de encontrar instrumentos que ayuden a los docentes a mejorar las secuencias de contenidos, dado que es uno de los componentes del Proyecto curricular que plantea más interrogantes.

Para vencer estas dificultades es fundamental, en primer lugar, clarificar el concepto, y eso es lo que pretende el autor al comienzo del artículo. A continuación señala una serie de problemas que frecuentemente se plantean al abordar este elemento del Proyecto curricular y ofrece una serie de orientaciones para afrontarlos.

Termina por incidir en la utilidad de analizar y reelaborar secuencias de contenidos ya establecidas en lugar de "partir de cero", y en lo conveniente de acotar conjuntos de contenidos relacionados.

Es un artículo interesante por la panorámica general que ofrece sobre este ámbito y las claves que aparecen para corregir posibles errores en un elemento tan relevante del Proyecto curricular.



Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

- MARTÍNEZ, M.; BUXARRAIS, M. R.; CARRILLO, I.; LÓPEZ, S., y PAYÁ, M. (1993). ¿Se pueden secuenciar las actitudes? *Aula de Innovación Educativa*, 10, 34-37.

El objetivo de este artículo es realizar una reflexión global y ofrecer pautas concretas para la secuenciación de los contenidos, en concreto de las actitudes, tema éste muy importante en la L.O.G.S.E. y parte fundamental dentro de los elementos que forman el Proyecto curricular.

Tras una aproximación inicial fundamentada en aspectos teóricos, se expone un caso práctico: la secuenciación de la actitud "empatía y perspectiva social", estructurada en apartados en atención a la división por ciclos de la enseñanza obligatoria.

Los autores insisten, especialmente, en el carácter transversal de los contenidos actitudinales. Con esto quieren decir que las actitudes están presentes en todas las áreas de conocimiento y, aunque no tengan la misma relevancia y tratamiento en todas ellas, será importante trabajarlas tanto dentro de un área determinada como entre todo el conjunto de las áreas del currículo.

Se sugieren unas categorías que orientan acerca de las áreas de trabajo referidas a las actitudes en la acción educativa: actitudes derivadas de los procedimientos, de los valores consensuados, de la construcción personal y científica.

A través de esta propuesta, la intención de los autores es facilitar tanto el diseño del tercer nivel de concreción, en torno al trabajo sobre las actitudes, como la integración del carácter transversal de los tres tipos de contenidos propuestos por la Reforma educativa.



Proyecto curricular: elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación

- MAURI, T. (1993). Los contenidos escolares. *Aula de Innovación Educativa*, 11, 57-60.

La finalidad del artículo es caracterizar el significado de los contenidos escolares y señalar algunos criterios para su concreción en el Proyecto curricular. Realiza un breve recorrido histórico sobre la significación de los contenidos escolares, señalando que se ha pasado de considerarlos como una selección de los saberes tradicionalmente representativos de la cultura, especialmente los de mayor grado de formalización, a prestar mayor importancia a la propia actividad del alumnado en su medio próximo. Los alumnos y las alumnas consiguen su desarrollo y socialización porque se apropian de los saberes fundamentales de la cultura; sin embargo, este desarrollo es cierto si, y sólo si, es el alumnado quien realiza una construcción propia, a través de la mediación del profesor. Desde esta perspectiva, los contenidos son un elemento intermedio entre la cultura y el desarrollo del alumno, y el problema ya no se traduce en una discusión sobre si deben o no enseñarse en la escuela los saberes culturalmente establecidos, sino en qué contenidos enseñar de entre todos los que una cultura posee, para que el alumno desarrolle las capacidades necesarias en el marco de la sociedad a la que pertenece y cómo hacerlo para que ese proceso sea posible.

Por tanto, la discusión sobre qué contenidos hay que enseñar en la escuela es de especial importancia tanto en la sociedad en general como en los centros en particular. Los criterios que, según la autora, hay que tener en cuenta para concretar y desarrollar los contenidos del Currículo Oficial en los Proyectos curriculares de los centros son: relevancia social y cultural de los contenidos, relevancia epistemológica y psicológica y relevancia pedagógica. En este proceso hay que tener en cuenta, además de los criterios señalados, la experiencia del centro, y es preciso hacer un seguimiento continuo sobre su grado de adecuación.



Atención a la diversidad en la Educación Primaria

- VV. AA. (1986). *Manual de acción. Cómo llevar a práctica la igualdad entre los sexos*. Madrid: Comunidad Europea: Programa de Acción. Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, Serie Documentos I.

Este manual es fruto de una serie de investigaciones que se realizaron en todos los países comunitarios para dar orientaciones sobre cómo abordar la igualdad de oportunidades educativas para ambos sexos en el Sistema Educativo y poder, de esta manera, desarrollar los objetivos propuestos en la Resolución Comunitaria de 1985 y en el Plan de Acción correspondiente para la igualdad de oportunidades. El documento ofrece orientaciones y sugerencias desde diversas perspectivas y para distintas etapas educativas. Se dirige a todos los sectores relacionados con la comunidad educativa: el profesorado, la Administración, los padres y las madres, las personas que realizan la orientación profesional y aquellas que se dedican a la edición de material didáctico. Para la etapa de Educación Primaria se plantean numerosas indicaciones para observar las diferencias entre los niños y las niñas en esas edades, el tratamiento de ambos sexos en los materiales escolares, la distinta actitud y expectativas del profesorado y familias respecto al niño o niña, los juegos infantiles y su influencia para la futura conformación de modelos sociales diferenciados según el género, etc.

Para la Educación Secundaria también se señalan observaciones que permiten detectar el sexismo en las aulas, se ofrece un listado de control para el material didáctico y se insiste en la importancia de las familias para la elección profesional en relación al género. Este aspecto se desarrolla en otro apartado dedicado a la transición a la vida adulta y activa y a la importancia del papel que juega en ella la orientación profesional.

El último capítulo está dedicado a la formación del profesorado en aspectos de igualdad, insistiéndose en la necesidad de profundizar en ella, pues a menudo es el propio profesorado quien, de forma a veces inconsciente, está transmitiendo la desigualdad de oportunidades entre los sexos.



Libros

Asesoramiento curricular

Atención a la diversidad en la Educación Primaria

- GRUPO DE ENSEÑANTES CON GITANOS DE ADARRA (1990). *Centros de interés específicos con niños y niñas gitanas. Materiales para su inclusión en el trabajo escolar*. Bilbao: Adarra.

Desde esta obra los autores pretenden hacernos conscientes de la pluralidad cultural en la que vivimos y sensibilizar a la escuela, ofreciendo al profesorado información, elementos de reflexión y propuestas de acción que favorezcan el que la escolarización de niños y niñas de raza gitana en la escuela ordinaria sea una realidad.

Se trata de un material muy interesante que puede ayudar a todos aquellos profesionales que se hayan planteado la necesidad de ofrecer una respuesta educativa y de adecuar los temas de trabajo escolar a la realidad de estos alumnos gitanos. Es un trabajo que parte de la experiencia de un grupo de profesores preocupado por la educación de estos alumnos, y lo que aquí nos ofrecen es el resultado de cinco años de trabajo de reflexión y recopilación de experiencias.

El material consta de dos partes. La primera aborda cuestiones generales, y en ella se ofrecen datos sobre la metodología que se ha seguido para su elaboración y pautas sobre cómo incluir estos temas en la Programación general del aula. En este sentido es muy interesante ver cómo, aunque la propuesta, en ese momento, se realiza principalmente para complementar los programas del área de Experiencias de la E.G.B., las ideas que se introducen nos sirven para cualquier propuesta curricular que contemple entre sus intenciones educativas la atención a la diversidad.

Los autores no conciben los temas para trabajar de manera específica con ellos; son propuestas didácticas abiertas, que permiten una adaptación y un ajuste a cualquier temática y a cualquier aula. No se trata de incluir determinadas unidades didácticas en las que se trate el tema del gitano al margen del resto del trabajo. Se trata de incorporar, desde los planteamientos generales de la programación, el reconocimiento de la diversidad y, por tanto, de aquellos objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación que permitan el conocimiento mutuo y la convivencia de todos los alumnos y las alumnas del centro. La propuesta es un ejemplo de cómo conseguir esta finalidad, incluyendo en los bloques temáticos del área de Experiencia Social y Natural, y para cada uno de los ciclos de la E.G.B., centros de interés que acerquen la realidad escolar al mundo gitano.

En la segunda parte se ofrecen los distintos temas, preparados por el grupo de trabajo de los autores, con sus respectivas propuestas didácticas y con una pequeña relación de posibles materiales complementarios.

Algunos de estos temas son: "La familia gitana", "La vivienda", "La vida de antes: la vida nómada", "La historia del pueblo gitano", "La convivencia del pueblo gitano y el payo", "Las ferias y el ganado", "Los cesteros", "Los mercadillos ambulantes", etc.



- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U.

Las técnicas de aprendizaje cooperativo pueden considerarse uno de los recursos metodológicos más idóneos para que los profesionales de la enseñanza puedan organizar respuestas educativas para la heterogeneidad de su alumnado. El clima de colaboración entre iguales, principio metodológico del nuevo currículo, posibilita la construcción de interacciones y actitudes positivas entre alumnos diversos, en oposición al contexto competitivo, en el que existen escasas probabilidades de que las diferencias sean aceptadas.

El autor presenta el aprendizaje cooperativo como una técnica privilegiada de intervención escolar e incluso llega a considerarla como la alternativa a una enseñanza tradicional en crisis, polarizada en las relaciones profesor-alumno y basada, fundamentalmente, en métodos de trabajo individuales y competitivos.

Procedente del campo de la Psicología Social, Ovejero argumenta que toda conducta, y por tanto también la de aprendizaje, tiene siempre lugar en un contexto social. En el grupo clase, como contexto social del proceso de enseñanza-aprendizaje, se establecen una serie de relaciones interpersonales cuya influencia es decisiva para la satisfacción de los miembros del grupo y, como consecuencia, para la cohesión grupal, el rendimiento escolar de los estudiantes y la consecución de los objetivos educativos. Para el autor, la forma más adecuada de fomentar relaciones interpersonales positivas y, por tanto, para estructurar un clima grupal que facilite los aprendizajes es la organización del trabajo escolar en grupos cooperativos, caracterizados por una necesaria colaboración entre todos los componentes para conseguir los objetivos individuales respectivos, de forma que un individuo alcanza su objetivo si, y sólo si, también los otros participantes logran el suyo.

Al trabajar de forma cooperativa en pequeños grupos, los escolares desarrollan habilidades de competencia social y actitudes positivas hacia las tareas escolares y la escuela en general, todo lo cual conducirá a una mejora de la autoestima y a la motivación intrínseca, factores que condicionan y aumentan el rendimiento escolar. Pero las variables cognitivas no sólo se ven mejoradas por el trabajo cooperativo de forma indirecta, sino que en este aprendizaje interactivo entre iguales se ponen en juego también una serie de estrategias que estimulan directamente los procesos cognitivos.

En los países donde desde hace unos años se vienen implantando métodos de aprendizaje cooperativo, singularmente en Estados Unidos, se ha demostrado de forma significativa la eficacia de estas técnicas, porque contribuyen tanto al desarrollo social de los estudiantes como a su desarrollo cognitivo, y específicamente a un mayor éxito en el logro de aprendizajes escolares, constatando su validez no sólo con alumnos y alumnas considerados "normales", sino también con aquellos pertenecientes a minorías sociales y raciales. Este hecho hace al autor concluir que un contexto cooperativo es la mejor vía para conseguir la plena integración escolar de estos alumnos "diferentes".

Los primeros capítulos del libro están dedicados al marco conceptual en que se fundamenta este aprendizaje cooperativo: el significado del fracaso escolar y su etiología psicosocial, la definición de la inteligencia como constructo social y la importancia de la interacción con familiares e iguales para el desarrollo de la socialización y la comunicación. Se exponen también con precisión las teorías psicológicas, psicosociales en realidad, de los tres autores y escuelas que constituyen las bases de esta conceptualización: Piaget y la escuela de Ginebra, Vygotsky y la escuela soviética, G. H. Mead y la tradición norteamericana, admitiendo el autor recibir de la teoría vygotskiana la influencia más decisiva en su planteamiento del tema.

A partir del quinto capítulo se hace un desarrollo exhaustivo del aprendizaje cooperativo: en qué consiste y cuáles son sus características diferenciales frente a otros trabajos en grupo, descripción de los principales



Libros

Asesoramiento curricular

Atención a la diversidad en la Educación Primaria

métodos cooperativos experimentados en distintos países, cómo pueden ser llevadas a la práctica estas técnicas y en qué condiciones de aplicación y evaluación, los efectos escolares que producen en alumnos "normales" y con necesidades educativas especiales y, finalmente, las causas y razones que explican su eficacia.

Por el análisis profundo que hace del tema, la exposición detallada de las diferentes técnicas y de las pautas y condiciones para su correcta aplicación, este libro podrá ser de gran utilidad para los profesionales que deseen fomentar o incorporar a la práctica docente esta metodología cooperativa de aprendizaje. Basándose en la calidad de los procesos interactivos que desarrolla, la composición heterogénea de los grupos y las posibilidades de graduación y distribución de los contenidos curriculares, el trabajo cooperativo constituye un contexto adecuado para la atención a los diferentes ritmos de aprendizaje, a las motivaciones y los intereses que se dan en el interior de un grupo clase y para lograr los objetivos de formación integral contenidos en el nuevo currículo.

El estudio de las situaciones sociales de aprendizaje que se dan en el aula (cooperativas, competitivas e individualistas) constituye uno de los temas que despierta actualmente mayor interés, no sólo para la Psicología Social, sino también para la Psicología Educativa. El aprendizaje cooperativo, en opinión de Ovejero, será una de las líneas de investigación centrales de estas disciplinas en los próximos años.



Atención a la diversidad en la Educación Primaria

■ ALONSO TAPIA, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana, Aula XXI.

En este libro se atiende a uno de los aspectos que diferencia a los alumnos y las alumnas y que condiciona significativamente el aprendizaje: la motivación. Cada alumno y alumna afronta el aprendizaje bajo una motivación determinada que le hace diferente. Conocer este tipo de motivación, para dar una respuesta adecuada, es tarea fundamental del profesor y uno de los objetivos que se pretenden transmitir.

Cuando los alumnos y las alumnas no responden a la intervención del profesor y, por tanto, no actúan motivados, el autor propone la mejora de los procesos cognitivos básicos, ya que para que un alumno se interese por aprender y ponga el esfuerzo necesario ha de creer que puede alcanzar la meta que se le propone. Saber pensar frente a una tarea concreta condiciona, según Alonso Tapia, el interés y la motivación por el aprendizaje. El libro ofrece estrategias para mejorar la motivación, al mismo tiempo que intenta enseñar al profesor a intervenir, de forma que mejore los procesos cognitivos básicos del alumno o lo que es lo mismo: enseñarle a pensar.

El texto está estructurado en ocho capítulos. Cada capítulo comienza con una síntesis de los conocimientos actuales sobre el tema, para presentar a continuación los principios en que debe apoyarse la instrucción, principios cuya aplicación se ilustra ampliamente con ejemplos. Al final de cada capítulo aparece un apartado de "revisión y aplicaciones", con actividades para que el profesorado pueda desarrollarlas en su práctica diaria, así como una selección bibliográfica.

En el *primer capítulo*, "Motivar para aprender", analiza qué metas persiguen los alumnos y las alumnas cuando trabajan en el aula. La motivación de logro, el incremento de la propia competencia, el interés por la actividad en sí misma (motivación intrínseca) y la motivación de control son los tipos de metas que puede plantearse el alumnado. Partiendo de este análisis, expone el autor las condiciones que deben darse en la propuesta de una tarea para que los alumnos y las alumnas actúen intrínsecamente motivados, es decir, para que la actividad que se realiza sea un fin en sí misma. Destaca la necesidad de que la realización de dicha tarea sea ocasión para percibir o experimentar que se es competente y al mismo tiempo que se puede realizar de forma autónoma. Propone principios para la organización motivacional de la instrucción que todo profesor ha de tener en cuenta, con el fin de facilitar el aprendizaje.

Estos principios hacen referencia a:

- La forma de presentar y estructurar la tarea.
- La forma de organizar la actividad en el contexto de la clase.
- Los mensajes que el profesor da a los alumnos y las alumnas antes, durante y después de la tarea.
- Las ejemplificaciones que el profesor hace mediante modelado de la forma de afrontar las tareas y de valorar los resultados.
- La organización de las evaluaciones.

Cada uno de ellos se ejemplifica y, al final del capítulo, en un anexo, se adjunta el diseño instruccional de una Unidad didáctica con la incorporación de los principios anteriormente analizados.

A pesar de que en la práctica los profesores respeten estos principios, puede ocurrir que no todos los alumnos y las alumnas se sientan motivados. El autor considera que el problema está en que el alumno no conoce las estrategias adecuadas para enfrentarse al aprendizaje, estrategias cuya mejora es objeto del contenido de los seis capítulos siguientes.

En el *segundo capítulo* se analizan las deficiencias en los procesos de recogida, elaboración y comunicación de la información y, una vez descritas estas deficiencias, se enuncian líneas de intervención educativa que se apoyan con modelos referidos a contenidos curriculares.



Libros

Asesoramiento curricular

Atención a la diversidad en la Educación Primaria

Ámbitos de intervención

En el *tercer capítulo*, Alonso Tapia aborda lo que puede considerarse el aspecto central del pensamiento: la forma en que razonamos. Muestra, en primer lugar, cuáles son los errores más frecuentes y sus posibles causas, ya que sólo conociendo unos y otras es posible determinar qué es posible hacer —sobre qué es necesario incidir— para enseñar a los alumnos y las alumnas a pensar, evitando tales errores. En segundo lugar, partiendo de la posibilidad de mejora de la capacidad de razonamiento mediante el entrenamiento, señala qué se puede entrenar, qué tipo de entrenamiento es el más adecuado, qué condiciones hacen falta para que resulte eficaz y cuál es el alcance de los efectos que cabe esperar del mismo.

El *cuarto capítulo* desarrolla, bajo la misma estructura del capítulo anterior, otra actividad básica del pensamiento: la solución de problemas. Se pone de manifiesto, especialmente en relación con la solución de problemas matemáticos, la necesidad de enseñar las diferentes estrategias, al tiempo que se enseñan los conocimientos específicos necesarios para la solución de problemas concretos.

En el contexto escolar es especialmente importante que el alumno, además de saber pensar en general, sepa aplicar su pensamiento a la comprensión de lo que lee y a la comunicación de sus ideas por escrito. Por ello, los *capítulos quinto y sexto* están dedicados a la comunicación escrita, desarrollando los factores o variables de los que dependen la comprensión lectora y la composición escrita, así como los procedimientos para aumentar la destreza de los alumnos y las alumnas en aquellos procesos.

En el *capítulo séptimo*, “Aprendizaje y recuerdo”, el autor resalta cómo el recordar es una tarea en la que es posible cierto grado de control, ya que el sujeto puede modificar la forma en que adquiere la información, cómo elabora esa información y cómo puede aprender estrategias de búsqueda cuando necesita recordarla. Como consecuencia, se describen e ilustran con tareas prácticas los factores que afectan positiva o negativamente el recuerdo y las estrategias para favorecerlo. Además, se trata de enseñar no sólo el conocimiento de las estrategias, sino también de facilitar información sobre cuándo y por qué es útil usar una estrategia determinada, así como la forma de regular su aplicación.

En el *capítulo octavo*, “Programas de enseñar a pensar”, se incluye una descripción de los diversos programas existentes y una valoración de la viabilidad de su aplicación. Los clasifica en función de las metas que persiguen: mejorar operaciones cognitivas básicas, facilitar el acceso al pensamiento formal, enseñar principios heurísticos para solucionar problemas, entrenar en la adquisición de conocimientos a partir de los textos y enseñar a pensar enseñando a componer. Analiza algunos de ellos y los valora, tanto en su fundamentación teórica como en relación a sus resultados empíricos.

En resumen, de la lectura de este libro se pueden extraer las pautas para conocer cuál es la motivación, qué tipo de dificultades encuentran los alumnos y las alumnas en los procesos de recogida y elaboración de la información y en los procesos cognitivos, al mismo tiempo que facilita estrategias de intervención en cada uno de estos ámbitos, siempre teniendo en cuenta que están íntimamente relacionados: una motivación adecuada facilita la solución de las tareas, pero también saber pensar —frente a una tarea concreta— condiciona la motivación por el aprendizaje.



Atención a la diversidad en la Educación Primaria

■ TORRES SANTOMÉ, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

En este libro se señala la importancia que tiene en los Sistemas Educativos el currículum oculto, es decir, los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que, sin llegar nunca a explicitarse de manera intencional como metas educativas, se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Este currículum oculto tiene especial importancia cuando se considera el tratamiento que se da a dos colectivos: las mujeres y las minorías culturales.

Para ver cómo actúa ese currículum oculto en las instituciones educativas, el autor realiza en los primeros capítulos un análisis de los sistemas educativos desde la perspectiva de dos teorías marco: teorías de la reproducción y teorías de la producción. La escuela, según las teorías de la reproducción, sería una de las instituciones fundamentales para reproducir las relaciones económicas vigentes en la sociedad. Preparar al alumnado para entrar en la cadena de producción sería el objetivo último, y esto se consigue con aprendizajes colaterales, a través de modalidades organizativas, interacciones y rutinas diarias, que formarían parte de los contenidos de un currículum oculto, que puede tener tanta o mayor importancia que el currículum explícito. Investigaciones que siguen una metodología de carácter etnográfico (observaciones participativas y cualitativas) demuestran cómo, por ejemplo, el código de género femenino está afectado por una negación constante, perfectamente identificada en el uso del lenguaje, sin que los profesores sean conscientes de ello. La escuela, en este caso, trataría de reproducir, a través de estas actitudes no explícitas, la situación de la mujer en la sociedad. En esta línea, Torres Santomé incluye los estudios más relevantes sobre los contenidos de los libros de texto, estudios que demuestran cómo se transmiten, mediante supresiones, adiciones y deformaciones, determinadas interpretaciones de la realidad, sin necesidad de hacerlas explícitas.

Otro modelo teórico, el de las teorías de la producción, ve la escuela como un lugar en el que se producen resistencias en el alumnado y profesorado para acatar las normas y valores hegemónicos, en el que aparecen comportamientos que contradicen la reproducción esperada. Se analizan varias investigaciones que demuestran cómo determinados grupos producen una cultura de rechazo hacia la institución escolar y lo que ella simboliza, es decir, la cultura de las clases dominantes. Desde esta perspectiva, se otorgan al Sistema Educativo otras funciones más allá de la “reproducción”, con el fin de desarrollar prácticas educativas emancipadoras y comprometidas con la defensa de una sociedad más solidaria y democrática.

En los capítulos siguientes el autor se extiende sobre el tratamiento que se ha dado en la escuela al género femenino y a las minorías raciales.

En el apartado “La cultura de lo femenino” se hace una revisión de la situación histórica de la mujer en la sociedad y del tratamiento que se le ha dado en los Sistemas Educativos. Es a partir de la década de los sesenta cuando aparecen estudios sobre las culturas producidas por grupos de mujeres a su paso por las instituciones académicas. Se describen las principales investigaciones sobre el tratamiento al género femenino y se hace un análisis de la situación actual, en la que aún la perpetuación de los códigos de género se realiza sin una conciencia explícita por parte de los docentes.

En el capítulo dedicado a la discriminación racista en el Sistema Educativo, se aclara el concepto de racismo y se hace un repaso histórico de cómo se han tratado los derechos de las minorías. Tras el fracaso de las políticas de asimilación de las culturas minoritarias, se desarrollan programas de educación compensatoria que ponen el acento en las capacidades y diferencias individuales, evitando el análisis de la pertenencia de esas personas a un colectivo marginal y oprimido. A través de investigaciones realizadas en España sobre la cultura gitana, se evidencia el alto porcentaje de profesores y profesoras, así como de estudiantes, con un nivel preocupante de prejuicios y estereotipos sobre dicha etnia.



Libros

Asesoramiento curricular

Atención a la diversidad en la Educación Primaria

Para paliar de una manera progresista la situación de las minorías étnicas, el autor defiende la implantación de modelos educativos multiculturales y plurilingüísticos (referencia concreta a las diferentes comunidades españolas) con currículos que incluyan su propia historia y que faciliten la valoración positiva de las culturas minoritarias. Destaca la necesidad de que los Proyectos curriculares aborden y expliciten el tratamiento de estos temas, reconociendo asimismo que estas medidas educativas deberían ir acompañadas de determinadas decisiones en otras esferas de la sociedad, como son la economía y la política.

En la última parte del libro, el autor destaca la importancia de la reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, reflexión que no debe circunscribirse sólo a la selección de contenidos culturales y de la metodología adecuada a las peculiaridades de los estados del desarrollo, ritmo de aprendizaje o intereses del alumnado. También se debe prestar atención a aquellos aspectos que condicionan los procesos interactivos en el desarrollo de la actividad diaria, es decir, las cuestiones que, a través del currículo oculto, pueden afectar a colectivos determinados como pueden ser el femenino y las minorías culturales.



Atención a la diversidad en la Educación Primaria

- VERHAAREN, P. R. (1991). *Educación de alumnos superdotados*. Madrid: M.E.C., Dirección General de Renovación Pedagógica.

Entre las medidas curriculares que los centros han de adoptar para ajustar la ayuda pedagógica a las necesidades educativas de su alumnado tienen, y deben tener cabida, algunas destinadas a intervenir con los alumnos y las alumnas considerados excepcionalmente dotados.

El libro de Verhaaren constituye un instrumento útil para detectar las necesidades especiales que pueden presentar los alumnos y las alumnas superdotados y para planificar y ofrecerles la respuesta educativa apropiada, en el marco habitual del proceso de enseñanza y aprendizaje. Su contenido, práctico, breve y sencillo, escrito en un estilo directo y definido por su autora como una "introducción a la educación de alumnos superdotados", está dirigido básicamente al profesorado sin formación específica en el tema, con el fin de facilitarle recursos para que, desde su propia práctica educativa, pueda identificar las características y necesidades de los alumnos y de las alumnas que se muestran especialmente dotados, así como desarrollar las adaptaciones curriculares más convenientes.

A pesar de su sencillez, es un documento de interés para los E.O.E.P.s, ya que tanto el modelo cualitativo de valoración que en él se propone como la opción de facilitar las respuestas educativas, desde el propio contexto curricular, aportan elementos de reflexión y de análisis para plantearse cómo realizar la evaluación y la intervención psicopedagógica con los escolares bien dotados. Es, además, un texto adecuado para ser recomendado a profesores en cuyas aulas se escolaricen alumnos que presentan conductas escolares y personales consideradas excepcionales.

Los primeros capítulos están dedicados a definir qué es y qué significa ser una persona superdotada. Considera la autora que, en la actualidad, tras una revisión en profundidad del tema, se ha puesto en entredicho el concepto tradicional y presenta, como la definición más generalmente aceptada hoy, la del doctor J. Renzulli, para quien lo que define a un alumno superdotado es la conjunción de tres tipos de características básicas que, además, se presentan estrechamente relacionadas: una capacidad intelectual superior a la media, un alto grado de dedicación a tareas, y altos niveles de creatividad. Estas características generan, a su vez, una serie de necesidades especiales —psicológicas, sociales e intelectuales— en este tipo de escolares que conforman su personalidad y que deben tenerse en cuenta a la hora de planificar y facilitar su desarrollo educativo.

Para la identificación de los alumnos y las alumnas excepcionalmente capaces se recomiendan tres tipos de recursos que, utilizados complementariamente, pueden ofrecer una información fiable: recursos psicotécnicos, observación de conductas, y análisis del rendimiento escolar. Es de gran utilidad la recomendación de la autora sobre los instrumentos psicométricos y observacionales que considera de mayor fiabilidad y validez, así como la inclusión de pautas precisas para analizar las producciones escolares.

Posteriormente, Verhaaren describe brevemente los modelos de atención educativa que se han venido empleando con los alumnos y las alumnas superdotados: la aceleración, el modelo de aula de apoyo, la atención dispensada en el aula habitual, decantándose por esta última modalidad y considerando los programas de enriquecimiento basados en el currículo ordinario como el marco para ofrecer la respuesta educativa más idónea, en interacción con los otros alumnos. Recomienda específicamente dos procesos de enriquecimiento, que describe con amplitud: las "actividades de estimulación" y la "condensación del currículo ordinario".

Profesores y padres se configuran como elementos clave en el proceso educativo de los escolares superdotados. Profesores abiertos a ideas nuevas, capaces de reconocer las habilidades y necesidades educativas de su alumnado, dispuestos a proporcionarles los recursos y el ambiente adecuado para que esas



Libros

Asesoramiento curricular

Atención a la diversidad en la Educación Primaria

habilidades se desarrollen. Padres que acepten y valoren a sus hijos, colaborando con el profesorado en dicho desarrollo.

Es interesante reseñar que, al final del libro, figura una relación de las asociaciones españolas y extranjeras que se ocupan de estos alumnos superdotados.

Ámbitos de intervención



Atención a la diversidad en la Educación Primaria

- BENITO MATE, Y., y cols. (1992). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.

Este libro trata de avanzar en el conocimiento de la “superdotación” y presenta tres grandes bloques sobre definición e identificación de la superdotación, sobre el desarrollo de estos niños y su educación.

El objetivo del *primer bloque* es aclarar conceptos y características, explicando modelos, factores y condiciones del superdotado. También ayuda a descubrir la superdotación en los primeros años de la vida, dando a conocer las áreas más evaluadas y los instrumentos utilizados.

El *segundo bloque*, estudiado por distintos autores, trata del desarrollo, y reflexiona sobre relaciones existentes entre inteligencia, creatividad y personalidad e incorpora ejemplos de pruebas realizadas a niños de diversas edades. Se detiene, de forma particular, en el análisis del juego creativo, el talento con sus distintos rasgos y las dimensiones de la genialidad —inteligencia, eficacia, creatividad—, y trata también del carácter lúdico de la genialidad: “jugar con las ideas”.

Más densa, pero muy interesante, es la “aproximación a la teoría de la desintegración positiva de Dabrowski”, que analiza su investigación y su estudio en los distintos niveles, así como los conceptos centrales, también con varios niveles de desarrollo —potencialidades, sobreexcitabilidades e implicaciones para los superdotados al respecto—. Resultan muy aclaratorias las autobiografías de dos jóvenes. Todo esto conduce al reconocimiento de la importancia que tiene el hecho de que quienes trabajan con superdotados han de estar muy preparados para poder entender sus emociones, su intensidad y su sensibilidad.

Hay un capítulo dedicado al desarrollo emocional de los superdotados a través del ciclo vital y otro dedicado a las mujeres superdotadas, que se fija en su miedo al éxito, en sus características personales y en la intervención educativa, tanto en la familia como en la escuela. La importancia de las técnicas de grupo es otro de los temas interesantes por su sentido práctico. Al final del capítulo se comentan la perspectivas y se analizan los comportamientos de los adolescentes superdotados.

El *tercer bloque* desarrolla el tema de la educación. A través de diversos autores, se accede a las distintas intervenciones educativas (aceleración, agrupamiento, adaptación curricular, ampliación extracurricular y otras estrategias).

Asimismo, el autor toca “la disincronía” de niños y niñas precoces, tanto interna como social, y la creatividad y rigidez escolar frente al derecho a la diversidad. Se analiza un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la escuela, con enfoques metodológicos, y se investiga el Modelo Triádico.

“Superdotación y Pedagogías”, conceptos a primera vista tan diferentes, son estudiados con una serie de cuadros aclaratorios.

La reflexión sobre el bajo rendimiento escolar de los superdotados, con sus características, sus causas —biológicas, psicológicas, socioeconómicas, culturales, pedagógicas—, sus estrategias de aprendizaje, los intereses de estos alumnos y su clasificación, es un proceso que contribuye a intentar conseguir resultados positivos.

Y, por último, el objetivo que se presenta para este tema apasionante es subrayar la necesidad de preparar profesores para alumnos superdotados, atendiendo a diversos modelos de universidades, a las competencias de dichos profesores y a sus períodos de preparación, así como a la evaluación de los elementos de dicho sistema.

La exposición se completa con una toma de conciencia y un breve conocimiento de la situación actual de los superdotados en diversos países de los cinco continentes. Las aportaciones de distintas entidades y personas muy significativas en este campo resultan decisivas para su validez y esclarecimiento.



Libros

Asesoramiento curricular

Atención a la diversidad en la Educación Primaria

En resumen, se trata de una compilación de las diferentes investigaciones que han podido suponer un avance en el campo de la superdotación, que recoge, por ejemplo, las aportaciones más relevantes de las últimas Jornadas Europeas sobre Superdotación (Valladolid, 1991). Resulta de utilidad para los Equipos porque ofrece pistas sobre la orientación e intervención psicopedagógica adecuada a las necesidades educativas especiales del alumno superdotado.



Atención a la diversidad en la Educación Primaria

- ALONSO TAPIA, J. (1992). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, Cuadernos del I.C.E., n.º 5.

Una demanda bastante frecuente por parte del profesorado es cómo conseguir motivar a los alumnos y alumnas; por ello la investigación que se recoge en este libro puede ser sumamente útil, ya que aborda el tema de la motivación desde la perspectiva del profesorado; es decir, en qué medida lo que saben, creen y hacen para motivar a los alumnos y las alumnas consigue la finalidad de motivarlos realmente. Este estudio aporta un marco teórico, cuestionarios y conclusiones que pueden ser de gran ayuda a los miembros de los E.O.E.P.s para analizar la práctica educativa desde el punto de vista motivacional y proporcionar orientaciones para mejorarla.

La primera parte ofrece una fundamentación teórica que proporciona suficientes elementos de análisis en relación con cuatro dimensiones que influyen en la motivación:

- El papel que juegan los **conocimientos previos del profesor acerca de cómo motivar al alumnado**. En este sentido, analiza los principios que hay que tener en cuenta en la planificación de la actividad docente para conseguir la motivación de los alumnos y las alumnas en relación con: la forma de presentar y organizar la tarea y la actividad; los tipos de instrucciones, mensajes y orientaciones que los profesores dan a los alumnos y las alumnas antes, durante y después de la realización de las tareas escolares; el modelado que el profesor puede hacer de cómo afrontar y valorar los resultados y la forma de evaluar al alumnado. El autor presenta un registro que puede ser de gran utilidad para realizar un análisis de la planificación educativa, desde el punto de vista motivacional, y para orientar los cambios que han de producirse en aras de mejorar la capacidad de motivar a los alumnos y las alumnas.
- La segunda variable que influye en que los profesores motiven adecuadamente a sus alumnos tiene que ver con la **motivación del propio profesor** y, de forma especial, con su sentimiento de eficacia personal; es decir, que lo que más influye no es tanto lo que saben acerca de cómo motivar a los alumnos y las alumnas, sino lo que creen que pueden hacer o conseguir. Se realiza también un análisis de las variables contextuales y personales que pueden influir en el sentimiento de eficacia o ineficacia del profesor.
- El tipo de **metas personales del profesor**. Los profesores tienden a interpretar los éxitos o fracasos de los alumnos y las alumnas en el contexto de los valores desde los que afrontan la tarea de enseñar.
- El grado en que consideran, en un momento dado, que el **esfuerzo** que hay que hacer merece la pena, teniendo en cuenta los **objetivos** planteados y que se podrían alcanzar.

La investigación perseguía tres grandes objetivos:

- *Desarrollar instrumentos adecuados para identificar los siguientes aspectos: qué variables creen los profesores que influyen de modo predominante en la motivación del alumnado hacia el aprendizaje (cuestionario AMOP), en qué grado creen que pueden ejercer un control sobre ellos (cuestionario AMOP), qué patrones de actuación, al enseñar, piensan que son más adecuados para motivar a los alumnos y las alumnas (ICOMO) y qué comportamientos, relacionados con la propia conducta, consideran los profesores que son más adecuados para modelar comportamientos y actitudes positivas hacia el aprendizaje (cuestionario MODEMO).*
- *Detectar cómo se relacionan los conocimientos acerca del valor motivacional de los distintos patrones de actuación en clase, las creencias acerca de los determinantes de la motivación de los alumnos y las alumnas y las expectativas sobre la posibilidad de motivarles, así como la disposición a esforzarse por ello.*



Libros

Asesoramiento curricular

Atención a la diversidad en la Educación Primaria

- Con carácter de estudio piloto, *establecer las relaciones existentes entre los conocimientos y actitudes de los profesores y su actuación en clase, tal y como es percibida por los alumnos y las alumnas* (cuestionarios CMC1 y CMC2).

Los cuestionarios elaborados se pasaron a 232 profesores de E.G.B. y a 98 de Enseñanzas Medias que voluntariamente aceptaron participar en la investigación. Estos cuestionarios pueden ser utilizados por los E.O.E.P.s en las tareas de asesoramiento psicopedagógico, aplicándolos directamente o teniendo en cuenta los ítems que se plantean para realizar observaciones o entrevistas al profesorado. En el apéndice se recogen las distintas escalas y cuestionarios utilizados en la investigación, así como la información estadística: fórmulas para la obtención de las puntuaciones, descripción estadística y baremos para su interpretación.

Por último, se expresan los resultados obtenidos. El primer objetivo ha sido ampliamente logrado, ya que todas las pruebas presentan una fiabilidad y una validez convergente y discriminante adecuada. En relación al segundo objetivo, se ha puesto de manifiesto que los profesores de E.G.B. y Enseñanzas Medias parecen comportarse de modo diferente al valorar las distintas estrategias motivacionales. Los primeros tienden a valorar simultánea y positivamente aquellas actuaciones que suponen motivar orientando el aprendizaje y las que suponen motivar centrando la atención de los alumnos y las alumnas en su autoestima. Los segundos tienden a valorar independientemente ambos modos de actuación y a comportarse en consecuencia. El tercer objetivo sólo se ha conseguido, y de modo parcial, en E.G.B. Las creencias y conocimientos de los profesores (más las primeras que los segundos) son la base de los comportamientos percibidos por sus alumnos, tal y como han puesto de manifiesto los cuestionarios de "clima de clase".



Atención a la diversidad en la Educación Primaria

- VV. AA. (1992). *Del silencio a la palabra*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, Serie Estudios, n.º 32.

A través de un recorrido por el panorama educativo español, se analizan en este libro los procedimientos, visibles e invisibles, mediante los cuales se fabrican las diferencias de género en las instituciones educativas, desde la Etapa de Educación Infantil hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria. Los estudios que se publican, realizados por encargo del Instituto de la Mujer, han sido llevados a cabo por un extenso equipo de especialistas en el campo de la Psicología, la Pedagogía y las diferentes disciplinas que componen las áreas curriculares y analizan el diseño curricular para la Reforma del Sistema Educativo desde una perspectiva no androcéntrica.

El libro consta de cinco grandes apartados, a través de los cuales se analizan diversos aspectos de la educación. En el primero, "Lo científico y lo social", se abordan temas como el juego y los modelos de género, el currículo oculto o la interacción que se produce en las aulas de Enseñanza Secundaria en relación al género. El segundo capítulo, "Una historia nunca oída", plantea aspectos relativos al área de Ciencias Sociales, desde un enfoque no androcéntrico. El tercer bloque se centra en "La ciencia y las nuevas tecnologías", desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades para las mujeres y su relación con la optatividad. El cuarto capítulo, "Cómo no contar en matemáticas", ofrece una serie de reflexiones sobre la coeducación y esta área del conocimiento. El último apartado, "Y ahora, la palabra", está dedicado a la comunicación en la escuela, el sexismo en el lenguaje, y las mujeres y la literatura.



Libros

Asesoramiento curricular

Atención a la diversidad en la Educación Primaria

- AMORÓS, A., y PÉREZ, P. (1993). *Por una educación intercultural*. Madrid: M.E.C.

Este libro comienza con una introducción que explica cómo la educación debe atender a quienes proceden de otras culturas, hablan otra lengua, practican otra religión o ninguna, tienen otra orientación sexual, padecen una discapacidad física o psíquica y a las personas que sufren el rechazo de los demás porque viven en situaciones de pobreza y marginación social.

Dar respuestas adecuadas a esta diversidad creciente que se vive en las aulas comporta conflictos y dificultades al profesorado. Este documento ofrece unas líneas generales de actuación y orientaciones de intervención didáctica, situándose en la perspectiva de una educación intercultural. Esto implicaría incorporar en la práctica escolar contenidos interculturales desde muy temprana edad, que requieren un tratamiento sistemático a lo largo de toda la escolaridad. Para ello se hacen sugerencias sobre cómo abordar la educación intercultural desde el Proyecto educativo y el Proyecto curricular de Educación Primaria y Educación Secundaria y se aportan orientaciones de intervención en el aula para eliminar el prejuicio, base de actitudes racistas. También se apuntan algunos principios y estrategias de intervención didáctica, que pueden servir como ejemplo para la reflexión y el análisis de las estrategias concretas que cada centro adopte en su práctica cotidiana.

La obra se completa con un glosario, una bibliografía, una relación de materiales para el trabajo con los alumnos y las alumnas y las direcciones donde solicitarlo. Cuenta también con dos anexos, uno con recortes de prensa y otro de datos estadísticos, ambos sobre inmigrantes.



Atención a la diversidad en la Educación Primaria

- DÍAZ AGUADO, M. J., y BARAJA DE MIGUEL, A. (1993). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: M.E.C.

El contenido de este trabajo responde con claridad a los actuales planteamientos de la Psicología de la Intervención Educativa en los que se trata de proporcionar alternativas válidas a la dicotomía existente entre teoría y práctica educativa. Por tanto, su lectura permitirá a los profesionales de los Equipos y a los docentes en general profundizar en la comprensión de la interacción educativa del alumnado en desventaja sociocultural y/o perteneciente a grupos étnicamente minoritarios, y conocer un modelo de intervención para el desarrollo de la tolerancia. Este modelo incluye actuaciones dirigidas tanto al desarrollo personal de los propios alumnos y alumnas como a la transformación cualitativa de la actividad escolar, para disminuir la discrepancia existente entre escuela y familia e incluir como contenidos curriculares elementos representativos de la cultura con la que los niños en desventaja se identifican.

En consonancia con el modelo de currículo abierto y flexible propuesto por la reciente Reforma educativa y con la aplicación del principio de aprendizaje significativo, los programas de intervención que se ofrecen tratan, en definitiva, de hacer realidad la integración escolar de las minorías étnicas, considerando que dicha integración supone no sólo la puesta en práctica de un derecho constitucional, sino también una condición imprescindible para el logro de su futura integración social y un medio de extraordinario valor para aprender a ser tolerante en una sociedad cada vez más heterogénea.

"Educación y Desarrollo de la Tolerancia" es un conjunto de cinco documentos (Guía de Introducción, Teoría, Manual de Intervención, Investigación e Instrumentos de Evaluación) y un vídeo que puede ser utilizado como elemento introductorio al contenido desarrollado en los volúmenes de la serie o servir, en fases posteriores, para efectuar un análisis reflexivo de los distintos componentes.

En la **Guía de Introducción** se hace un encuadre general en el que se definen los objetivos, postulados y elementos que componen los diferentes programas incluidos en esta publicación y la utilización idónea de los diversos documentos.

El **Volumen I, Teoría**, desarrolla con amplitud la fundamentación teórica y los antecedentes relevantes que han sido tenidos en consideración para elaborar los programas de intervención propuestos. En él se hace un análisis de las relaciones existentes entre la desventaja sociocultural y la situación de las minorías étnicas en los contextos educativos, de las condiciones que, de forma inevitable, generan discriminación y prejuicios, de los trabajos encaminados a mejorar la interacción educativa en sus diversos niveles, del papel de la escuela en la superación de obstáculos que impiden el principio de igualdad de oportunidades, y de dos líneas de intervención: el aprendizaje cooperativo y la discusión de conflictos, que sirven de fundamento a los programas.

El **Volumen II, Manual de Intervención**, presenta un modelo de intervención que, en consonancia con el marco conceptual expuesto en el primer volumen, trata de desarrollar la tolerancia, superando las discriminaciones en los diferentes niveles en que ésta puede presentarse (contenidos escolares, profesorado, grupo de iguales y valores del sistema escolar). Incluye tres programas: aprendizaje cooperativo, discusión y representación de conflictos étnicos y diseño de materiales curriculares que favorecen el aprendizaje significativo de todo el alumnado en general y, especialmente, de los alumnos y las alumnas en desventaja sociocultural. No obstante, este tercer programa, referido a diseño de materiales, está poco desarrollado, por considerar las autoras que sobre el aprendizaje significativo existe un mayor caudal informativo y un mayor dominio por parte de los profesionales de la educación, dada la importancia del mismo dentro del actual modelo curricular.

El **Volumen III, Investigación**, recoge la investigación, cuyo principal objetivo era comprobar si los profesores que trabajan con alumnos en desventaja en contextos étnicamente heterogéneos pueden asumir el



Libros

Asesoramiento curricular

Atención a la diversidad en la Educación Primaria

modelo de intervención propuesto en el *Volumen II* y cuya eficacia había sido validada experimentalmente. La aplicación del programa en cuarenta centros de Madrid, previa formación del profesorado responsable de su puesta en práctica, permitió un avance significativo no sólo en el análisis de la interacción educativa en contextos heterogéneos, sino también en la comprensión de los procedimientos más idóneos para mejorar dicha interacción. En este volumen quedan también patentes los numerosos interrogantes suscitados, sus posibles respuestas en función de los procedimientos de evaluación utilizados y la importancia que tiene superar el aislamiento en que frecuentemente se encuentra el profesor para compartir con otros profesionales el proceso de innovación-investigación.

El *Volumen IV, Instrumentos de Evaluación*, presenta la información en tres partes claramente diferenciadas en contenido y estructura. En la primera se analiza el modelo general de evaluación. En la segunda se describen los instrumentos utilizados para comprobar la eficacia de los diferentes programas. La tercera recoge un análisis reflexivo sobre la capacidad de adaptación y autorrealización en el contexto escolar y los procedimientos utilizados para su evaluación. Su importancia queda justificada por proporcionar un conjunto de instrumentos que permiten evaluar determinados objetivos educativos de difícil evaluación y para los cuales no existen en la actualidad instrumentos idóneos de medida.



Atención a la diversidad en la Educación Primaria

- JÓVENES CONTRA LA INTOLERANCIA (1993). *Jóvenes Contra la Intolerancia*. Madrid: Popular.

Cinco Organizaciones No Gubernamentales (O.N.G.s) han constituido el consorcio “Jóvenes contra la Intolerancia”, para ofrecer una colección de libros y materiales didácticos que ayuden al profesorado a elaborar propuestas antirracistas, para que eduquen en la tolerancia, la convivencia y la solidaridad.

La propuesta editorial consta de tres libros: “Reflexión Ética sobre el Racismo y la Xenofobia”; “Inmigración, Pluralismo y Tolerancia”, y “Educar para la Tolerancia”.

Aportan el marco conceptual básico para educar en la tolerancia y principios jurídicos, históricos, sociales y educativos. Tomás Calvo Buezas, en el libro “Educar para la Tolerancia”, apunta algunas manifestaciones racistas que se han producido en los últimos tiempos para analizar, posteriormente, los problemas de fondo que se esconden bajo ese fenómeno del rechazo al otro, “al extranjero”. Además, este capítulo incluye unas orientaciones para la acción que contienen aspectos educativos como son: “orientaciones generales”, “la sensibilización y formación del profesorado”, y “el maestro como agente principal del aprendizaje”.

También esta propuesta editorial contiene materiales curriculares para las áreas de “Conocimiento del Medio” y “Lenguas extranjeras” (inglés) de la Educación Primaria; las áreas de “Lengua Castellana y Literatura”, “Lenguas extranjeras” (inglés) y del área de “Ciencias Sociales, Geografía e Historia” para la Educación Secundaria. De todas las áreas hay un libro del alumno y otro del profesor. Incluyen además materiales complementarios.

- VV. AA. (1989). Sexismo en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 171, 5-29.

En este número de la revista se recogen cuatro artículos sobre diversos aspectos relacionados con la igualdad entre los sexos y la educación. A través de ellos se analizan, en el *primer artículo*, los conceptos teóricos fundamentales que definen las características del género y su sistema de jerarquización, incidiendo en la importancia que tienen para el Sistema Educativo desde una perspectiva coeducativa.

El *segundo artículo* recoge las actividades más relevantes que se llevaron a cabo durante los años 1988 y 1989 en nuestro país en el marco del primer Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres.

En el *tercer artículo* se hace una revisión sobre la presencia del sexismo en las aulas y se dan orientaciones, tanto para poder detectar sus principales manifestaciones como para eliminarlas.

El *cuarto artículo* plantea los resultados de una investigación-acción sobre las diferencias entre los niños y las niñas frente al aprendizaje de las Nuevas Tecnologías y, finalmente, ofrece una bibliografía básica sobre el tema de igualdad y un listado de centros de investigación, organismos de la igualdad y Centros de Profesores a los que se puede acudir en demanda de información sobre este tema.

- VV. AA. (1989). Aprender entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 179.
- VV. AA. (1992). Aprendizaje cooperativo. *Aula de Innovación Educativa*, 9.

Durante mucho tiempo, y todavía hoy en día por una parte de los docentes, se ha entendido la enseñanza como una actividad transmisiva, organizada y dirigida por el profesor, considerando al alumnado como un conjunto de sujetos más bien pasivos, como meros receptores de los contenidos que aquéllos transmiten. Desde esta óptica, la interacción, colaboración o cooperación entre iguales se han visto como elementos y procesos que distorsionan la tarea de enseñar y, en último término, como comportamientos que se han de evitar o restringir al máximo en la vida del aula.

La investigación psicopedagógica y la experiencia innovadora de muchos educadores han puesto de manifiesto, sin embargo, que la interacción entre iguales, con distintas finalidades (cooperar, colaborar, coordinar puntos de vista, resolver controversias, etc.), no es sólo una actividad deseable para la consecución de determinados objetivos, sino un componente esencial y necesario para aprender. Si se habla también de enseñanza y aprendizaje como procesos unidos y dependientes, lo que se está poniendo de manifiesto es que se está hablando de procesos interactivos, entre los cuales no sólo son relevantes los que establecen profesores y alumnos, sino también, y de forma destacada, los que mantienen los alumnos y las alumnas entre sí.

El estudio de los procesos de interacción educativa y su concreción en las organizaciones escolares y en las estrategias instruccionales que los desarrollan es un amplísimo campo de trabajo e investigación, difícil de abarcar en su conjunto, pues conlleva cuestiones que pueden ir desde aspectos muy psicológicos, como el papel de los demás en los procesos de interiorización del conocimiento adquirido, hasta los métodos de aprendizaje cooperativo, pasando por el análisis social y ético de la cooperación como capacidad y valor deseable en los futuros ciudadanos y ciudadanas. Las **Monografías** que se referencian pueden servir como una primera aproximación a una parte significativa de estos ámbitos de estudio y de práctica educativa.

Tal vez, la virtud principal de estas monografías, vistas en conjunto, es que ofrecen un panorama equilibrado (aunque no exhaustivo) de aproximaciones y trabajos teóricos y prácticos que, por su parte, tienen que ver con las distintas etapas educativas. La inclusión, en los dos casos, de un amplio y comentado repertorio bibliográfico hace de ambos conjuntos de trabajos una ayuda inestimable para quienes se interesan en estos temas, interés que ojalá fuera creciendo y llegara cada día a más profesores y profesionales de la educación, pues, reiterando lo señalado, la interacción educativa en sus distintas facetas no es un "complemento" de la tarea pedagógica, sino su esencia misma.

- VV. AA. (1991). Minorías étnicas: ¿integración o marginación? *Cuadernos de Pedagogía*, 196.

Con el título “Minorías étnicas: ¿integración o marginación?”, *Cuadernos de Pedagogía* elabora un monográfico dedicado a la interculturalidad.

Sus artículos tratan diferentes aspectos:

D. Juliano, en “Antropología pedagógica y pluriculturalismo”, analiza los diversos procesos educativos que se utilizan para legitimar la cultura dominante, en detrimento de las culturas minoritarias con las que convive. Estas situaciones producen conflictos inter-étnicos, a los que sólo desde una concepción dinámica de la variedad cultural se les puede dar una respuesta enriquecedora. “*El desafío consiste en ver la diferencia cultural no como un obstáculo a salvar, sino como un enriquecimiento a lograr.*”

Gentil Puig i Moreno ofrece datos sobre inmigración en Europa y España y reflexiona sobre las distintas ciencias implicadas en la interculturalidad, así como sobre algunos conceptos básicos como integración, asimilación, separación y marginación.

Se incluyen después tres artículos de experiencias con alumnos inmigrantes africanos de E.G.B. en Cataluña, dos de ellas realizadas por los Equipos de Educación Compensatoria de la zona.

Sobre la educación de personas adultas contiene dos artículos:

Uno de ellos narra la historia de Samba Kubally, una escuela para adultos africanos (Senegal y Gambia principalmente) que viven en Santa Coloma de Farnes, cerca de Gerona.

El otro cuenta la experiencia que se realiza en Valladolid, con el método “Aprende con nosotros”, para alfabetizar adultos procedentes de otros países. Este método, flexible y abierto, se organiza en torno a los centros de interés de su hábitat.

Como aportación especial, este número monográfico cuenta con una bibliografía extensa sobre aspectos que inciden en la educación intercultural.

Atención a la diversidad en la Educación Primaria

- VV. AA. (1991). Las niñas. Infancia y sociedad. *Revista de Estudios*, 10. Ministerio de Asuntos Sociales, Dirección General de Protección Jurídica del Menor.

Este número monográfico de la revista fue coordinado por el Instituto de la Mujer y en él se recogen artículos sobre variados temas y experiencias concretas en el ámbito educativo.

A través de los diferentes textos, se persigue analizar las características específicas que inciden en el desarrollo cultural y social de las niñas, desde aspectos antropológicos, literarios, educativos, publicitarios, deportivos, sanitarios, etc.

La conformación del género, en este caso del femenino, se desarrolla desde las edades más tempranas, y en ella intervienen elementos muy variados que por su cotidianeidad pasan a veces inadvertidos. La lectura de esta revista puede ayudar a desvelarlos y a corregir los estereotipos que perpetúan la desigualdad de oportunidades entre ambos sexos.

■ VV. AA. (1993). Educar en la Diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 212.

Este número de *Cuadernos de Pedagogía*, coordinado y asesorado por el I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, ofrece una síntesis valiosa para los profesionales de la educación acerca del verdadero significado que encierra hablar de diversidad y escuela comprensiva, ilustrada con aquellas experiencias que el equipo coordinador ha considerado más significativas.

A lo largo de sus artículos: "Un reto educativo y político", "Respuestas escolares", "Los planes de trabajo", "El agrupamiento flexible", "Talleres de orientación" y "Un proyecto global", el lector encontrará una clara fundamentación pedagógica que, oponiéndose a la selección, supone la voluntad explícita de compensar y desarrollar al alumnado en un contexto respetuoso por igual con la comprensividad de la escuela y la diversidad personal y colectiva.

Paralelamente, presenta una selección bibliográfica en la que se comentan los textos más relevantes, agrupados en cuatro apartados: Crítica de la escuela selectiva, Fundamentaciones psicopedagógicas, Experiencias y propuestas generales, e Instrumentos para el desarrollo curricular.

J. Rue, en su artículo "Un reto educativo y político", pone de manifiesto que la respuesta educativa a la diversidad es posible técnicamente, siempre que se desarrollen los instrumentos didácticos necesarios y se generalice su uso, sin olvidar en ningún momento que cualquier opción está condicionada por valores y contextos socioeducativos. Su lectura permitirá profundizar en el análisis y la reflexión que los centros educativos deberán hacer en el proceso de individualización de la enseñanza y orientará la toma de decisiones del profesorado en los ámbitos curricular, organizativo y metodológico, respectivamente.

En "Respuestas escolares", Muñoz y Maruny clasifican las posibles respuestas educativas a la diversidad en tres bloques: selectivas, compensadoras y potenciadoras del desarrollo, y promoción de personas diferentes. En este artículo se encontrarán las principales características diferenciadoras de cada una de ellas y la fundamentación psicopedagógica de los proyectos de promoción y desarrollo personal. La consideración de la educación como un instrumento de promoción y desarrollo personal lleva a los autores a concluir que son las convicciones sociales, culturales y pedagógicas del profesorado, del alumnado y de las mismas familias la principal dificultad para el logro de una pedagogía de la diversidad.

De lectura sencilla, este artículo puede considerarse útil para los orientadores por ofrecer valiosas aportaciones en tres ámbitos relevantes del trabajo educativo: Proyecto educativo, Proyecto tutorial y Desarrollo curricular.

Güell, en "Los planes de trabajo", refleja la experiencia que durante diez años se ha llevado a cabo en el C. P. "Joan Maragall", de Sant Cugat del Vallés (Barcelona), cuyo objetivo prioritario consiste en hallar, mediante un cambio en los procedimientos didácticos, un sistema idóneo que dé respuestas educativas válidas a la tipología diversa de su alumnado.

Su lectura permitirá profundizar en el conocimiento de los planes de trabajo, técnica pedagógica de inspiración freinetiana, que se asienta sobre la base de un compromiso formal que, individualmente, deberá ser asumido por el alumno y el profesor e implica tanto una organización diferenciada del trabajo escolar como la necesidad de contar con un equipo estable y coordinado de profesores.

En el artículo "El agrupamiento flexible", de Oliver, se recoge la experiencia desarrollada en un centro de E.G.B. de la comarca del Vallés Occidental (Barcelona) a partir del curso escolar 1988/89, y pone de relieve tanto las características más significativas de los agrupamientos flexibles, según niveles de competencia y ritmos de aprendizaje, como una reflexión acerca del valor que puede tener la adopción de esta estrategia

Atención a la diversidad en la Educación Primaria

didáctica como vía de atención a la diversidad. Su lectura aportará posibles respuestas a aquellos interrogantes que, sin duda, deberán formularse los centros que estén desarrollando o deseen iniciar proyectos en esta línea.

López y Sobre, en el artículo "Talleres de orientación", presentan una experiencia con origen en el C. P. "Bernat Desclof" (Barcelona) que forma parte de un Proyecto coeducativo más global y de ámbito municipal, cuyo objetivo es la modificación de los estereotipos sexistas a través del contacto del alumnado de 8.º de E.G.B. con diversas profesiones. En función de este objetivo, los alumnos y las alumnas asisten a determinados talleres de F. P. que, por su contenido curricular, se asignan culturalmente al sexo contrario.

La actividad, que ha significado un proceso de reflexión personal para los estudiantes que en ella han participado, puede considerarse una estrategia válida para los profesionales de la orientación en el tratamiento de los estereotipos sexistas.

El artículo "Un proyecto global", en opinión de sus autores, tiene un doble objetivo. En primer lugar, reflejar críticamente aquellos aspectos que los centros de experimentación de la Reforma han considerado insatisfactorios. En segundo lugar, dar a conocer un nuevo Proyecto que ha empezado a experimentarse en tres centros de Educación Secundaria en el curso escolar 1992/1993.

Aunque su contenido hace continua referencia a la etapa de Educación Secundaria, su interés para los profesionales de la orientación en Educación Primaria está en ofrecer una clara descripción de las bases que sirven de fundamento a este proyecto y de sus características más significativas (conocimiento e integración de alumnos, seguimiento y orientación, decisiones de ámbito organizativo y curricular) que, con independencia de la etapa educativa, facilitan la tarea de abordar la atención educativa a las diferencias del alumnado dentro del aula ordinaria.

- VV. AA. (1993). La Escuela Coeducativa. *Aula de Innovación Educativa*, 21, 4-50.

Este número monográfico sobre la escuela coeducativa se abre con una propuesta del Programa de Coeducación del CEP de Torrent (Valencia) y continúa con unas reflexiones teóricas en torno a lo que debiera ser una escuela que favoreciera por igual a ambos sexos y eliminara las actuales discriminaciones.

En los siguientes artículos se van describiendo diversas actividades coeducativas realizadas en la Comunidad Valenciana. Un grupo de profesoras del Colegio Cooperativa Martí Sorolla presenta una propuesta coeducativa con actuaciones concretas para diversas áreas de la etapa de Educación Primaria.

En otro artículo se explican la trayectoria, objetivos, actividades y dificultades de un seminario sobre coeducación, surgido a raíz de la "Escola d'Estiu del País Valencià". Este grupo de coeducación desarrolla una serie de orientaciones sobre cómo llevar a cabo un Proyecto educativo de centro desde una perspectiva coeducativa. Se ofrece también una propuesta de secuenciación para actividades coeducativas en Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria. Una experiencia didáctica concreta, desarrollada en el Instituto "Fuente de San Luis" por el Seminario de Coeducación, sobre La Dignidad de la Mujer, en la que se plantean análisis sobre diversos aspectos relacionados con las mujeres: su imagen en la publicidad, su tratamiento en la prensa, en el ámbito laboral, etc. Una experiencia alternativa para la enseñanza básica de mujeres adultas, realizada en la E.P.A. "San Marcelino", permite conocer nuevas metodologías y contenidos curriculares, adaptados a las necesidades específicas de las mujeres. Desde el C. P. de Orba (Alfalfar) se analiza cómo la coeducación puede organizar la vida colectiva de un centro educativo y la metodología que se ha seguido para trabajar desde esta perspectiva. El Grupo de Coeducación Spill propone líneas de actuación para un centro de Educación Secundaria, que han desarrollado en el I. B. "Sorolla".

■ GIMENO, J. (1991). Curriculum y diversidad cultural. *Educación y Sociedad*, 11, 127-153.

En esta ponencia se plantea el *curriculum* multicultural como el análisis y posterior cambio no sólo de los contenidos de conocimiento que es preciso asimilar, sino de todo el sistema de comportamientos y valores que se transmiten en la cultura escolar.

Gimeno Sacristán parte de considerar que la configuración escolar, en cuanto a sistemas organizativos, ideología y planteamientos pedagógicos, es un instrumento de homogeneización y asimilación de la cultura dominante.

Para conseguir un *curriculum* multicultural hay que analizar la cultura real que surge en las aulas, como producto de los procesos e interacciones que forman parte del contexto educativo. La permanencia o modificación de éstas produciría el cambio o la reproducción de la realidad vigente; por eso la adopción de un *curriculum* multicultural, relativamente fácil de plantear desde la modificación de los contenidos o con la incorporación de materiales curriculares que incluyan la variante cultural, no es suficiente. Es necesario que se acuda al análisis de la experiencia real de los alumnos y las alumnas en las aulas: al lenguaje de los profesores, a los ejemplos que utilizan para explicar cualquier materia, a sus actividades ante las minorías o culturas, a los agrupamientos, a los estereotipos que se divulgan a través de los libros e interacciones sociales, etc.

Como en toda experiencia de adquisición, en la que se entrecruzan creencias, valores, actitudes y comportamientos, es fundamental plantearse la incorporación de perspectivas multiculturales al *curriculum*, para transformar las formas de pensar, comportarse y entender las distintas manifestaciones de los individuos y de las diferentes culturas a las que pertenecen.

No es suficiente hacer modificaciones en los contenidos o materiales curriculares, sino que es necesario cambiar los procesos internos de experiencia real que se desarrollan en la escuela, para poder así ofertar un *curriculum* intercultural.

Gimeno Sacristán analiza en esta ponencia el *curriculum* real escolar y da pautas para transformarlo en un *curriculum* multicultural, pues, cuando los individuos no tienen representada su cultura en el currículo escolar, esto repercute en la desigualdad de oportunidades para adquirir instrumentos que les permitan intervenir en el medio que les rodea.

**Atención a la diversidad en la Educación Primaria**

- MIRAS, M. (1991). Diferencias individuales y enseñanza adaptativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 24-27.

Las respuestas educativas que se han dado al tema de la diversidad han sido múltiples y variadas. En cualquier caso, la opción educativa adoptada implica una determinada concepción del ser humano en general y, más concretamente, de la naturaleza y orígenes de las características individuales. En este artículo se encontrarán valiosas aportaciones acerca de la concepción subyacente al planteamiento constructivista del aprendizaje escolar y la enseñanza, así como del tratamiento educativo de las diferencias individuales, adoptado por este modelo.

Comienza analizando la concepción psicológica de las diferencias individuales que adopta el constructivismo. Para éste, el ser humano se construye en interacción con el medio sobre la base de su propia actividad. Se decanta, de este modo, por la denominada concepción interaccionista de las diferencias individuales, oponiéndose por igual a la concepción estática. Desde esta perspectiva, se asume la existencia de características intrínsecas al ser humano y se reconoce también el valor de las características del medio en el que dicha persona se encuentra. Las diferencias individuales no son sino fruto de la interacción entre las características internas y las del medio, negando el papel causal o determinante de dichas diferencias a uno u otro aspecto por separado.

La variedad de propuestas respecto al tratamiento educativo de la diversidad, que figuran en una segunda parte, pueden agruparse en cinco planteamientos generales: el método selectivo, la temporalización, la adaptación de objetivos, la neutralización o compensación de las diferencias y la adaptación de los métodos de enseñanza o enseñanza adaptativa. La autora realiza una breve descripción de las características de cada una de ellas para concluir con la incompatibilidad que suponen para una concepción constructivista del aprendizaje escolar y la enseñanza aquellos planteamientos en los que las características de los alumnos y las alumnas sean consideradas fijas y predeterminadas (método selectivo y método de adaptación de objetivos) o supongan la adopción de criterios metodológicos rígidos e inmutables (opción común, en general, a todos los modelos a excepción de la enseñanza adaptativa). La concepción constructivista recoge, en opinión de Miras, los principios de la enseñanza adaptativa, combinando dicha opción con otros planteamientos en función del tipo de características individuales y del nivel educativo de referencia.

Los profesionales de la educación encontrarán, en esta segunda parte, un análisis reflexivo de las dificultades que conlleva adaptar los métodos de enseñanza a las características de los alumnos y las alumnas, así como también de las múltiples implicaciones que el desarrollo de una enseñanza adaptativa supone.



Atención a la diversidad en la Educación Primaria

- BLANCO, R. (1993). La respuesta a la diversidad y las intenciones educativas. *Aula de Innovación Educativa*, 10, 43-46.

Son varias las medidas que favorecen la respuesta educativa de los centros a la diversidad. Sin duda, la más importante es contar con un currículo abierto y flexible que facilita, a través de los diferentes niveles de concreción curricular, ajustar las directrices establecidas por la Administración educativa a la realidad de cada centro, aula y alumno, respectivamente. Este artículo pone de manifiesto las posibilidades que en la búsqueda de esa respuesta encierran los objetivos y contenidos de la enseñanza y orienta la reflexión y la toma de decisiones que los equipos docentes deberán hacer en el proceso de concreción anteriormente señalado.

Una parte importante del artículo, por tanto, se centra en el análisis de aquellas características de los objetivos y contenidos del Currículo Oficial que posibilitan una mejor respuesta a la diversidad: objetivos expresados en términos de capacidades y no de comportamientos, establecimiento de los contenidos sin prescripción del orden de aprendizaje, formulación genérica de objetivos y contenidos que permite la inclusión de toda la población escolar y presencia de objetivos y contenidos que directamente implican el respeto a las diferencias. Las aportaciones de la autora tienen el valor de ofrecer una síntesis clarificadora que puede guiar la reflexión y la búsqueda de respuestas compartidas en el proceso de individualización de la enseñanza.

En una segunda parte, el artículo ofrece una serie de sugerencias con respecto a las decisiones realistas y viables que han de tomar los centros con relación a las intenciones educativas. Cobra especial interés la consideración que se hace del tratamiento de la diversidad desde el Proyecto educativo y el Proyecto curricular. Las decisiones adoptadas por los centros en este nivel de concreción curricular —aunque muy generales, ya que están destinadas a la totalidad del alumnado— son imprescindibles para crear las condiciones necesarias que favorezcan posteriormente la individualización en el aula. De aquí la importancia del análisis que, ilustrado con ejemplificaciones, la autora realiza del proceso de toma de decisiones que los centros deberán hacer en relación con la definición de las metas del centro como institución educativa, la contextualización de los objetivos generales de etapa, la adecuación de los objetivos generales de área, el análisis y la concreción de los contenidos curriculares y la secuenciación de objetivos y contenidos por ciclos.



Artículos

Asesoramiento curricular

Atención a la diversidad en la Educación Primaria

- GONZÁLEZ, M. A. (1993). La organización del centro al servicio de la respuesta a la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*, 10, 47-51.

El artículo trata de evidenciar que el gran reto planteado por la actual Reforma educativa es no sólo la aceptación de las diferencias que puede haber en las aulas, sino la necesidad de ofertar, desde los propios centros, una respuesta educativa ajustada a cada una de las individualidades. Esta respuesta es posible desde la toma de decisiones que los centros, basados en su autonomía, deberán hacer para contextualizar los objetivos y contenidos educativos. En este sentido, cobran especial importancia la organización y la planificación de recursos, ya que solamente cuando la organización de los centros está al servicio de las intenciones educativas será eficaz su respuesta a la diversidad.

Su lectura facilita valiosas conclusiones con respecto a las características que deberá reunir una buena organización del centro y orienta el análisis de los componentes organizativos básicos: coordinación de los recursos humanos, agrupamiento de alumnos, utilización de recursos didácticos y planificación de espacios y tiempos. Simultáneamente, formula sugerencias sobre la responsabilidad que los distintos profesionales de la escuela tienen atribuida en la toma de decisiones de carácter organizativo: claustro de profesores, equipo directivo, equipo de profesores de etapa y de ciclo, profesor tutor y profesor especialista.

Por otra parte, aporta sugerencias sobre la conveniencia de utilizar, en función de la actividad educativa que se pretenda desarrollar, diferentes modelos organizativos, ya que ninguno puede considerarse excluyente de los demás, siempre y cuando se mantenga una línea de coherencia entre cada una de las posibles fórmulas que se adopten.

A modo de conclusión de la propia autora, podría afirmarse que el modelo organizativo de un centro, con independencia del que se haya elegido, será válido si responde a los objetivos definidos, facilita la metodología con la que dicho centro ha decidido trabajar y favorece el aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos, en función de sus posibilidades y en un ambiente normalizador.



Atención a la diversidad en la Educación Primaria

- RODRÍGUEZ MUÑOZ, V. (1993). La metodología y el tratamiento de la diversidad en el P.C.C. *Aula de Innovación Educativa*, 10, 52-54.

Este artículo pone de manifiesto la dificultad que supone, para un número elevado de centros, mantener una línea de coherencia entre las decisiones adoptadas sobre aspectos metodológicos en el Proyecto curricular y la práctica docente. Atribuye, fundamentalmente, esta desconexión a tres razones: insuficiencia del debate y del consenso sobre posibles opciones metodológicas, falta de claridad en su formulación y excesivo arraigo de los estilos individuales de trabajo del profesorado.

La toma de decisiones sobre aspectos metodológicos deberá, por tanto, venir precedida de un importante y permanente debate reflexivo, como paso imprescindible para lograr una respuesta ajustada a la diversidad. Transmitir que la discusión sobre aspectos metodológicos puede ser tan importante como llegar a plasmar en acuerdos concretos las decisiones adoptadas es uno de los objetivos prioritarios del artículo. De aquí el interés que su lectura tiene para los profesionales de la educación, quienes, con relativa frecuencia, pueden verse forzados a entorpecer el propio proceso de discusión por la necesidad de tener que plasmar en el Proyecto curricular las decisiones tomadas que, al no haber sido suficientemente discutidas y consensuadas, corren el riesgo de no ser aplicadas posteriormente.

Paralelamente, el autor insiste en la conveniencia de traducir en acciones concretas los grandes principios metodológicos y didácticos, haciendo una especial referencia a las repercusiones que para la organización de los centros supone la adopción de determinados acuerdos metodológicos. De este modo, las decisiones reflejadas en el Proyecto curricular tendrán una significación real en la práctica.

Por último, el lector podrá encontrar en este artículo criterios o ideas para facilitar el deseado ajuste y orientar estos procesos. Criterios que, en algunos casos, no son sino premisas para responder adecuadamente a la diversidad desde los planteamientos metodológicos. Ideas que, en otros casos, aluden a aspectos más prácticos de la toma de decisiones que han de tener su reflejo en el Proyecto curricular.

Atención a la diversidad en la Educación Primaria

■ YUSTE HERNANZ, C. (1993). *PROGRESINT*. Madrid: CEPE.

El programa para la estimulación de las habilidades de la inteligencia PROGRESINT está dirigido a alumnos de cuatro a quince años. Los niveles II, III y IV corresponden a Educación Primaria.

El *Nivel II, Lógica concreta 1*, aplicable desde los seis a los ocho años, se desarrolla en siete cuadernos de trabajo en los que se contemplan los siguientes aspectos: comprensión del lenguaje, cálculo y resolución de problemas, razonamiento, pensamiento creativo, relaciones espaciales y motricidad manual.

El *Nivel III, Lógica concreta 2*, destinado al segundo ciclo de Educación Primaria (ocho a diez años), contempla el desarrollo de las mismas habilidades del *Nivel II* añadiendo actividades específicas para el desarrollo de la memoria.

El *Nivel IV, Pensamiento formal 1*, es aplicable al tercer ciclo de la Educación Primaria. No se trabaja la motricidad y coordinación visomanual, pero se incorpora un nuevo aspecto: actividades para desarrollar el juicio práctico y la toma de decisiones.

Cada uno de estos tres niveles va acompañado de un manual guía en el que se sientan las bases teóricas del programa y se recogen las normas para el uso de este material: cómo presentarlo a los alumnos y las alumnas y cómo realizar y corregir las actividades concretas. La aplicación a situaciones de la vida corriente, así como la propuesta de otras actividades encaminadas al desarrollo de la habilidad trabajada, son también aspectos contemplados en los manuales-guía.

Este programa puede ser aplicado tanto a nivel general del grupo-clase como a alumnos en los que se ha detectado alguna dificultad específica o necesitan un refuerzo en los procesos superiores de pensamiento. No exige una especial preparación por parte de los profesionales que lo ponen en práctica.



Programas

Asesoramiento curricular

Atención a la diversidad en la Educación Primaria

- LIPMAN, M. (1993) *Programa de Enseñar a Pensar: Filosofía para niños*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Filosofía para niños es un programa que trata de desarrollar destrezas cognitivas básicas: comprensión, análisis y solución de problemas, partiendo de temas tradicionales de la filosofía y a través de textos que recogen situaciones de la vida cotidiana, ante las que los alumnos y las alumnas discuten y reflexionan.

Los materiales para uso del alumno son novelas que se utilizan como texto básico de lectura. Se incluyen, además, manuales para uso del profesorado, que contienen planes de discusión, ejercicios y actividades diseñadas para facilitar la asimilación y aplicación a problemas cotidianos. Para la etapa de Educación Primaria son indicados los materiales siguientes:

Kio y Gus, dirigido a niños y niñas de ocho a diez años. Esta novela va acompañada del manual “**Asombrándose ante el mundo**”, que contiene un conjunto de ejercicios referidos a los términos y conceptos que aparecen en la novela. Se desarrollan estructuras semánticas y sintácticas tales como la ambigüedad, los conceptos que establecen soluciones y nociones filosóficas abstractas como la causalidad, el número, la persona, la clase y el grupo.

Pixie, dirigido a niños de nueve a diez años, tiene como objetivo el desarrollo del lenguaje, la escritura y la reflexión. El manual del profesor “**En busca del sentido**” contiene ejercicios orientados a desarrollar destrezas básicas en el uso del lenguaje y la lectura —analogías, relaciones y narración—, a través del significado y sentido de las palabras.

“**El descubrimiento de Harry Stottlemeier**” puede utilizarse a partir de los once años hasta los dieciséis. El manual “**Investigación filosófica**” desarrolla destrezas básicas del razonamiento a partir de los problemas centrales de la filosofía.

Para aplicar este programa se precisa un profundo conocimiento del mismo, por lo que no se recomienda su uso sin un estudio y entrenamiento previos.

- GARGALLO, B. (1993). *P.I.A.A.R. — Programa de Intervención para aumentar la Atención y Reflexividad*. Madrid: T.E.A.

Estudios recientes han puesto de manifiesto el importante papel que el estilo cognitivo reflexividad-impulsividad juega en los procesos mediacionales del aprendizaje y su estrecha vinculación con el rendimiento académico de los alumnos y las alumnas, confirmando, además, la repercusión significativa de este estilo en la personalidad, el desarrollo intelectual y la conducta de los sujetos. Las personas impulsivas tienden a emitir respuestas precipitadas y dedican muy poco tiempo a analizar los estímulos o datos de los problemas, cometiendo por ello abundantes errores. Los sujetos reflexivos son más cuidadosos, emplean más tiempo en el análisis de los datos y, como consecuencia, sus respuestas tienen más probabilidad de ser correctas. Los resultados de las investigaciones que, desde 1984, viene haciendo el profesor Gargallo en España constatan, además, que la reflexividad ayuda al alumno a adaptarse mejor al mundo que le rodea que la impulsividad.

Este programa, destinado a potenciar la reflexividad, tiene en cuenta los dos polos en que ésta se basa: el tiempo que precede a la emisión de la respuesta (latencia o demora temporal) y la precisión o exactitud de dicha respuesta. A través de una serie de técnicas, ejercicios y estrategias (demora forzada, estrategias de escudriñamiento y autocontrol, entrenamiento en solución de problemas, modelado, reforzadores placenteros y aversivos) se pretende incrementar el tiempo de latencia y disminuir los errores de elección. Las funciones básicas que se propone desarrollar son: discriminación, atención, razonamiento, capacidad para demorar la respuesta, autocontrol verbal, análisis de detalles y uso de estrategias cognitivas adecuadas de escudriñamiento.

Aunque en el manual de instrucciones se recomienda su aplicación a preadolescentes, el propio autor, avalado por numerosos datos fruto de sus experiencias, estima que este instrumento tiene total validez en edades inferiores, por lo que aconseja su utilización a partir de los nueve años.

De uso muy sencillo, el P.I.A.A.R. puede ser aplicado por el profesor en el contexto normal del aula. Se desarrolla a través de 30 sesiones de aproximadamente 20 minutos de duración, siendo aconsejable un promedio de tres sesiones semanales. Consta de los siguientes materiales:

- Guía del profesor, que contiene la fundamentación conceptual y el análisis de las técnicas empleadas, a la vez que ofrece instrucciones concretas para cada sesión.
- Cuaderno del alumno, en el que se encuentran todos los materiales necesarios para el desarrollo del programa.
- Hoja de seguimiento o registro facilitador de las anotaciones y calificaciones de las tareas ejecutadas por cada alumno individualmente.



■ BRUNET, J. J., y NEGRO, J. L. (1991). *Tutoría con adolescentes*. Madrid: San Pío X.

Esta obra recoge una propuesta de aplicación de la dinámica de grupos al contexto escolar, muy útil para el desarrollo de la acción tutorial, específicamente en una de sus funciones: “**facilitar la integración de los alumnos y las alumnas en el grupo**” (Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo).

La forma de entender la “tutoría” ha evolucionado notablemente desde que se publicó la primera edición de este libro. En los últimos años se ha generalizado la inclusión, en los horarios lectivos, de una sesión semanal de tutoría, tal como los autores sugerían ya en 1982. A partir de la L.O.G.S.E., se ha avanzado más, considerándose que la principal responsabilidad del tutor o tutora consiste en coordinar la actuación del equipo educativo que interviene en un mismo grupo. Así, desde la perspectiva actual, las actividades para “sesiones de tutoría” o para “momentos especiales de convivencia” que Brunet y Negro presentan en su obra adquieren sentido si previamente se ha garantizado el trabajo coordinado del profesorado en la línea de promover, cada uno desde su área, la cohesión y la cooperación en el grupo-clase.

En el primer capítulo se resumen los supuestos teóricos fundamentales de la dinámica de grupos y su aportación al aula. Se incluyen consideraciones sobre las ventajas y limitaciones de las técnicas grupales y algunas “precauciones” a tener en cuenta antes de utilizarlas.

Cada uno de los capítulos posteriores cuenta con unas páginas introductorias de mucha utilidad para comprender el sentido de las actividades que se proponen.

En el segundo capítulo, “Jornadas de principio de curso”, se ofrece una programación completa para realizar durante las tres primeras mañanas de un curso escolar.

Los dos capítulos siguientes aportan actividades para las sesiones semanales de tutoría, diferenciando entre las que directamente inciden en el nivel socio-emocional, recogidas en el capítulo tercero, y las que van dirigidas a la mejora de la organización del grupo en torno a una tarea, que constituyen el capítulo cuarto. Estas actividades se describen de forma detallada, incluyendo ejemplificaciones, modelos de material a utilizar, algunas guías de observación del grupo y soportes teóricos para facilitar la labor del profesorado.

Los instrumentos de evaluación que se presentan ofrecen interesantes posibilidades, tanto por ser indicadores del funcionamiento grupal deseable como por la información que proporcionan, útil, en sí misma, para el docente y que le permite organizar, a partir de esos datos, actividades grupales de autorrevisión.

El último capítulo, sin pretender ser exhaustivo en la selección de técnicas, expone algunas de ellas, sentando las bases para una utilización responsable por parte del profesorado.

Tutoría con adolescentes es, en resumen, una obra útil en este campo, por la aplicabilidad de su propuesta de actividades, realistas y bien instrumentadas, y por promover una utilización reflexiva de las mismas. No conviene olvidar que este tipo de intervención por parte del tutor es sólo **uno de los elementos en el conjunto de actuaciones que pone en marcha un equipo educativo**, cuando se ha propuesto mejorar la cohesión del grupo-clase y su organización para el trabajo cooperativo.

La calidad del libro ha inducido a incluirlo en esta selección. Algunas de sus actividades deberán ser adaptadas para poder utilizarlas con el alumnado de Educación Primaria.



Libros

Asesoramiento curricular

Acción tutorial

■ FERNÁNDEZ TORRES, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid: Castalia/M.E.C.

En este momento, en el que tanto desde la teoría como desde la práctica de la orientación educativa se está reelaborando el contenido y el desarrollo de la función tutorial, es fácil encontrar textos que, ofreciendo una visión de la orientación como algo compartido por la organización del centro e incorporado al *currículum*, a la hora de concretar la tarea del tutor lo hacen desde planteamientos más conocidos.

El texto que nos ocupa es un reflejo de esta situación, ya que, si bien la autora comienza afirmando ser partidaria de la incorporación de la orientación a la función docente, luego, al concretar las acciones de la orientación, las refiere básicamente a la "hora de tutoría" y a las del tutor con el alumno, la clase, los profesores y las familias, aportando en este caso una reflexión y una instrumentación seria, ordenada y útil para los profesionales de los Equipos y para los tutores.

Se trata, pues, de un libro que facilita un marco explicativo y práctico para el asesoramiento a tutores y que ofrece, al mismo tiempo, la posibilidad de ser completado con experiencias y reflexiones acerca de otros aspectos más curriculares de la orientación.

Se estructura en seis capítulos y nueve apéndices.

En el *primer capítulo* la autora clarifica el papel del profesor y del tutor como responsables del desarrollo de la orientación en el centro, tratando de ser coherente con las orientaciones que se dan desde la Reforma, pero señalando al mismo tiempo cómo la función tutorial no puede ser algo delegado sin más en el profesorado, sino que requiere, tanto organizativa como funcionalmente, de una figura (el tutor) que ejerza una función orientadora de manera sistemática.

En un *segundo capítulo* aborda el papel del tutor con el alumno como individuo. Hace un planteamiento innovador de esta tarea, al buscar la utilidad que para el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene el conocer al alumno en su desarrollo y como sujeto que aprende. Se facilitan indicaciones muy claras para ejercer una orientación escolar, entendida como un proceso de ayuda ajustado a las necesidades educativas.

El *tercer capítulo* se centra en el estudio de los grupos y la realidad del grupo-clase como algo a construir, con claras incidencias en el desarrollo personal y en el aprendizaje. La autora (con una gran experiencia en formación de tutores) ha conseguido una buena fundamentación del papel del tutor como coordinador del grupo-clase, con una exposición fácil, cercana y explicativa de aspectos básicos como: las metas, los roles, el liderazgo, la comunicación, los indicadores de problemas grupales, etc. Quizá haría falta una alusión a la potencialidad educativa y transformadora de los llamados "grupos cooperativos" dentro de la acción docente, con la que cada profesor puede contribuir a la función orientadora del tutor.

La tarea del tutor como enlace entre el grupo de clase, el centro escolar y la familia está desarrollada de manera acertada en el *capítulo cuarto*, al igual que la tarea del tutor como coordinador del equipo docente, que aparece en el *capítulo quinto*, si bien se podría insistir en la labor del tutor no como simple coordinador, sino como líder innovador de un grupo de profesores, que contribuye a la profesionalización de sus compañeros, compartiendo prácticas de enseñanza, siguiendo los presupuestos de la investigación en la acción y promoviendo acciones de mejora curricular y organizativa.

Por último, la autora dedica el *capítulo sexto* a justificar la necesidad de la planificación en la función tutorial, haciendo una propuesta concreta referida básicamente al desarrollo de la "hora de tutoría".

En los apéndices se aportan guías, cuestionarios y procedimientos para el desarrollo de la función tutorial muy ajustados a las situaciones más usuales del tutor.

En definitiva, es un libro que ofrece un conjunto de reflexiones, criterios y procedimientos de manera muy fundamentada y útil para aquel profesional de los Equipos que desarrolle una función de apoyo al tutor; aunque deja pendientes algunos contenidos cercanos a un planteamiento de la orientación educativa más curricular y comprometida con el cambio personal.

- MARCHAGO SALVADOR, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.

Dentro de la función tutorial, desde una concepción de la educación que no se limita a la instrucción, el desarrollo de un autoconcepto positivo en el alumnado es un objetivo fundamental en sí mismo, así como un requisito indispensable para el progreso en otros aprendizajes.

En este libro se realiza una revisión rigurosa acerca del conocimiento actual en torno al autoconcepto y su relación con el entorno escolar.

El texto se divide en tres partes.

En la *primera parte* se hace una revisión de los distintos enfoques teóricos, los estudios en torno al autoconcepto, su definición y las posibilidades de intervención y modificación del mismo.

Más ajustada a la orientación educativa puede resultar la *segunda parte*, en la que el autor se centra en el medio escolar, poniendo de relieve la estrecha relación existente entre las actitudes, los planteamientos educativos y la actuación de los tutores, y el autoconcepto de sus alumnas y alumnos. La revisión de estudios sobre la eficacia de distintas líneas de actuación subraya la poca relevancia de los programas puntuales para el desarrollo de un autoconcepto positivo, cuando éstos se plantean al margen de la acción educativa habitual del aula. Así, se pone el acento en el estilo de enseñanza, repasando la incidencia de variables tan importantes como el propio autoconcepto del profesor, sus expectativas respecto a los distintos alumnos y alumnas, el tipo de enseñanza o el agrupamiento en el aula, sobre la imagen y valoración que el alumnado tiene de sí mismo.

En la *tercera parte* se proponen programas y actividades concretas que, aplicadas de forma aislada, pueden resultar cuestionables si no se engloban en el planteamiento más general, defendido en los capítulos anteriores.

Es fundamental que, desde la labor de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, se rescate la importancia de la percepción y valoración que los alumnos y las alumnas tienen de sí mismos, ya que este aspecto puede pasar inadvertido o ser considerado como secundario en el medio escolar. En este sentido, hay que recordar que en el marco curricular actual se contempla de forma explícita, tanto a través de los objetivos como de los contenidos actitudinales de las distintas áreas, la necesidad de que el alumnado confíe en sus propias capacidades, asuma sus limitaciones, valore su propio cuerpo, aprecie sus producciones expresivas, etcétera, es decir, la necesidad de que construya un autoconcepto ajustado y positivo.



- PALACIOS, J. (1987). Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 97-111.

Se trata de un estudio que da sentido a una de las funciones del profesor/tutor: la tarea de asesoramiento y apoyo a las familias.

Para desarrollar el trabajo del tutor con las familias se ha recurrido, en muchas ocasiones, a fórmulas estereotipadas, como aquellas sesiones en las que el tutor informa sobre las características evolutivas de los niños y de las niñas de una determinada edad o las entrevistas familiares, en las que se recogen una gran cantidad de datos, la mayoría de ellos no utilizables por un profesor/tutor, ofreciéndose consejos "paternalistas" ante determinadas decisiones de los padres. De estas tareas se sabía muy poco, y tampoco se había pensado realmente en su **para qué** ni en su **por qué**.

En este artículo se encuentra un "para qué" y un "por qué" muy claros. Un "para qué", ya que ofrece razones de utilidad al trabajo de asesoramiento del tutor con las familias, animándolas a su colaboración con el profesorado en la mejora del aprendizaje y del desarrollo personal de sus hijos. Y un "por qué", al facilitar resultados de investigaciones experimentales, que ponen de manifiesto cómo, **según determinadas variables** (grupo cultural, experiencia como hijos y como padres, *status* socioeconómico, nivel educativo y características individuales de los padres y de los hijos e hijas), **las ideas de los padres acerca de los factores que influyen en las conductas de sus hijos** (sus ritmos de desarrollo, los valores, las expectativas y las actitudes en relación con los hijos, el cómo aprenden y cuál es su papel en ese aprendizaje, las ideas sobre las estrategias educativas que son más eficaces) **son claramente distintas**.

Aparecen, por tanto, razones fundamentadas que dan todo el sentido educativo al papel del tutor con los padres. Eso sí, desde una óptica distinta, en la que el tutor estudia, recoge información de aquellas variables que explican determinadas ideas negativas en los padres, pone en marcha tareas que faciliten una visión más ajustada de "la zona de desarrollo próximo" de sus hijos, y aporta procedimientos que mejoren su competencia en la tarea de convertir en desarrollo real lo potencial de sus hijos.

Este estudio ofrece, por tanto, un conjunto de informaciones y reflexiones muy útiles para los profesionales de los Equipos en su trabajo de apoyo a un desarrollo **fundamentado** del trabajo del tutor con las familias.



- MARUNY I CURTO, LI. (1989). La intervención pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 11-15.

El autor señala un conjunto de reflexiones acerca de la intervención de apoyo a la función tutorial. Intervención que califica de Periférica, ya que no supone "... ninguna modificación en los currículos habituales o en la vida diaria de la escuela. Es decir, lo fundamental (currículos, organización del centro, tarea cotidiana del aula, etc.) puede permanecer prácticamente inalterado".

Crítica aquella concepción del tutor en la que sus funciones "... discurren por lo externo a la docencia. Debe personalizar la enseñanza, pero fuera del aula, en unas entrevistas centradas en los "problemas personales" del alumno y no en su aprendizaje. Debe transmitir las quejas del alumnado, pero sin poder meterse en la acción docente de sus compañeros de claustro..."

Explica la **tutoría como una función docente e institucional**, apoyándose en un concepto del aprendizaje como un proceso de construcción personal, social y global (conceptos, procedimientos, hábitos, valores) del profesor como promotor de la actividad interna del alumno, de la evaluación como formativa, y de la institución educativa como una organización al servicio de las necesidades educativas de los alumnos y las alumnas y su diversidad natural, en la que "... el tutor se transforma en coordinador de un equipo que comparte la responsabilidad tutorial".

Entiende la **Orientación como componente de la tarea docente, de la acción tutorial y del Proyecto curricular**. Y el **asesoramiento psicopedagógico** como esa labor de "... asesorar al profesorado en el ejercicio cotidiano de su actividad en el aula, analizar situaciones educativas con el profesor y aprender a mejorarlas; desarrollar procedimientos de investigación-acción para avanzar en lo concreto; contribuir a la formación del profesorado en el ejercicio mismo de la docencia en el centro y en el aula".

Es, por tanto, una reflexión que, por surgir además desde la práctica de un profesional de Equipo de Orientación, añade a las aportaciones teóricas consideraciones muy útiles para situar el trabajo de los profesionales de los Equipos en el desarrollo de la función tutorial en los centros.



- ALONSO TAPIA, J. (1991). Motivar para aprender. *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Capítulo 1. Madrid: Aula XXI/Santillana.

Este libro, ya reseñado en el apartado de "Atención a la diversidad", está dedicado fundamentalmente a las distintas estrategias de aprendizaje, pero es el primer capítulo, "Motivar para aprender", el que consideramos más relevante para las funciones del tutor, sea cual sea la edad de su alumnado, por lo que se ha decidido seleccionarlo para su comentario.

El autor aborda, a lo largo de 50 páginas, un tema que preocupa a la gran mayoría de los profesores: ¿Por qué algunos alumnos y alumnas muestran desinterés ante los aprendizajes? ¿Qué se puede hacer para aumentar su motivación?

Es este capítulo, de forma clara y ordenada, se analizan aspectos que son relevantes para la motivación, tanto aquellos relacionados con el alumnado como los relacionados con la actuación del profesorado. El texto está centrado fundamentalmente en las variables más psicológicas y sus implicaciones metodológicas.

Una primera parte se dedica a la revisión de las distintas metas que persiguen los alumnos y las alumnas ante las actividades escolares. El hecho de que estas metas estén más o menos relacionadas con la tarea, con la autovaloración, con la valoración social, etc., afecta de distinta forma al proceso de aprendizaje. Por otra parte, también se señala cómo las diferentes actitudes y mensajes del profesorado favorecen que el alumnado se incline hacia un tipo u otro de metas. En el siguiente apartado se apuntan otras variables que influyen en la motivación, siendo especialmente esclarecedora la revisión sobre el papel que desempeñan las atribuciones y explicaciones que los alumnos y las alumnas se dan y/o reciben sobre sus éxitos y fracasos.

Una tercera parte se dedica al desarrollo de la motivación desde una perspectiva evolutiva, siempre en torno a los temas escolares. Y por último, relacionado con todo lo anterior, el autor plantea una serie de principios a tener en cuenta en la actuación docente de cara a favorecer el interés de sus alumnos y alumnas por los aprendizajes escolares.

Este capítulo puede resultar especialmente útil para los profesionales de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, ya que, a diferencia de otros textos sobre motivación, está centrado exclusivamente en el contexto escolar y conjuga adecuadamente teoría e implicaciones prácticas. Por otra parte, la continua ejemplificación de los conceptos tratados, así como la propuesta de criterios concretos de actuación, aporta un material fácil de aplicar en la labor de asesoramiento.



- MARTÍNEZ BONAFÉ, A. (1992). Una propuesta de orientación desde una perspectiva crítica del curriculum en la Enseñanza secundaria. *Curriculum*, 5, 141-152.

La autora presenta un conjunto de reflexiones sobre el desarrollo de un plan de acción tutorial en un centro de Enseñanzas Medias, ofreciendo una determinada visión de la orientación educativa, que nos ayuda a dar más sentido a la labor de asesoramiento de la función tutorial, aunque el ámbito de intervención de los E.O.E.P.s sea el de los centros de Educación Primaria.

El artículo describe el trabajo de apoyo de un grupo de profesoras a los tutores de su centro sobre la "orientación de las salidas profesionales". Parte de planteamientos tales como: "... promover la capacidad crítica en la toma de decisiones, no sólo a fomentar la integración en la sociedad de los adultos, sino a mantener una actitud crítica y transformadora ante las normas que la rigen..., fomentar una actitud cooperativa y solidaria en las actividades de búsqueda de empleo y de toma de decisiones...".

Estos planteamientos se concretan en un plan de acción tutorial que comprende tres aspectos:

- a) Estudio de los resultados académicos durante el curso, pero explicándolos desde las situaciones familiares de cada alumno, los métodos del profesorado, el tipo de exámenes, etc.
- b) Creación de "cuadrillas" para la recopilación de información.
- c) Elaboración de un proyecto propio desde el análisis de situaciones en las que se puede llegar a "... un proyecto de vida profesional y personal independiente de la mentalidad y las expectativas del entorno familiar y social".

La experiencia, aunque centrada en un aspecto de la orientación en principio algo lejano a un alumno de Educación Primaria (las salidas profesionales), sí muestra claramente el sentido que debe tener el apoyo a la función tutorial, y así se refleja en las afirmaciones que algunos tutores hicieron, como, por ejemplo: "A mí lo que sí me ha quedado claro es que dar clase es algo más que entrar en el aula, dar la asignatura e irte a casa...".

El artículo termina ofreciendo un conjunto de conclusiones sobre la necesidad de entender la orientación escolar como algo que requiere trabajo en equipo. Señala el componente orientador que tiene el desarrollo curricular cotidiano y apunta una serie de interrogantes que permiten seguir reflexionando al profesional de los Equipos, en una nueva visión del desarrollo de la función tutorial en los centros.



- SERRANO, I. (1992). Del trabajo compartido al conocimiento compartido. *Aula de Innovación Educativa*, 9, 13-15.

Desarrollar la "función tutorial" no es sólo que el tutor realice una serie de actividades en la "hora de tutoría", sino que más bien sería una labor de vigilancia ejercida por el equipo educativo y coordinada por el tutor, para que los aspectos de desarrollo personal y funcional (educación "para la vida") se desarrollen de manera coordinada y complementaria por todo el equipo educativo.

Esta manera de entender la función tutorial es la que lleva a comentar este artículo, cuyo objetivo es triple: en primer lugar, nos muestra las ventajas formativas de una manera de entender el aprendizaje como **trabajo y conocimiento compartido**; en segundo lugar, nos señala los requisitos para una **construcción social de los conocimientos**; y, en tercer lugar, supone una ejemplificación de la utilización del trabajo grupal y el **conocimiento compartido en un área**: Lengua Española.

La gran utilidad de este trabajo está en la ilustración que ofrece sobre una de las cuestiones principales del desarrollo de la "función tutorial": ¿cómo puede contribuir el profesor de área al desarrollo de los objetivos de la función tutorial y, en concreto, al de la mejora de la cohesión social y de la colaboración dentro del grupo, la autoestima y la reducción de la sensación de fracaso personal?

Aportaciones de estas características (que aparecen, con cierta abundancia, en la literatura psico-pedagógica) pueden ser esclarecedoras y muy útiles, reinterpretadas por los profesionales de los Equipos, a la luz de los grandes objetivos de la función tutorial.



Acción tutorial

- CIENFUEGOS, J. A., y CASTIELLO, J. M.^a (1993). Acción tutorial y socialización escolar. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 8-9, 122-127.

El artículo es una aportación a la configuración de una **visión de la acción tutorial** que pretende: el desarrollo de la autoestima y la autonomía personal; el desarrollo grupal, de participación y gestión en el aula y en el centro educativo; la participación de los padres en el aprendizaje y en la vida del centro, y proporcionar experiencias que permitan la construcción de personas en el ámbito de las relaciones sociales del centro y en la reflexión crítica de las formas sociales y culturales del entorno.

Visión de la acción tutorial, acompañada de un **desarrollo** que permita "... cuestionar los viejos modos de actuación y relación, potenciar innovaciones que pueden trasladarse a ámbitos más generales del centro e iluminar el propio Proyecto educativo".

Para llegar a las anteriores conclusiones, los autores realizan un análisis de varios aspectos:

El *primero*, del **modelo tradicional de docente**, "... asentado fundamentalmente sobre una práctica transmisora de conocimientos, aislada en el contexto del aula, con una relación paternalista y/o autoritaria con sus alumnos e investido de un prestigio social hoy cuestionado".

El *segundo*, la dicotomía **educación e instrucción**, todo lo que trasciende la relación entre profesor y alumno con el objeto de transmitir conocimientos, "... se considera un artificio añadido a la **función docente**".

Y *por último*, la necesidad de superar planteamientos **funcionalistas en el desarrollo de procesos de socialización**. Desde el funcionalismo se entendería que "... toda intervención en este ámbito conserve su carácter descriptivo..., instalándose en una imparcialidad aparente que sólo aborda la faceta de conservación de las normas sociales".

El artículo acaba señalando la necesidad de una **Programación de la acción tutorial**, sistemática y globalizada, en torno a una serie de contenidos: funcionales para el desarrollo de la actividad escolar (jornadas de acogida, normas grupales, etc.); informativos y de colaboración entre los distintos sectores de la Comunidad educativa; formativos para el desarrollo de los aspectos más sociales y de compromiso personal, y metodológicos o referidos a procedimientos de "aprender a aprender".

*Escolarización de alumnos con necesidades
educativas especiales, evaluación
psicopedagógica y adaptaciones curriculares*

Las necesidades educativas especiales y la respuesta educativa desde la escuela ordinaria

En este apartado, "Las necesidades educativas especiales y la respuesta educativa desde la escuela ordinaria", también se incluyen, por ser de interés para los E.O.E.P.s, las siguientes reseñas bibliográficas ya comentadas en la *Guía para la Búsqueda Documental. Necesidades educativas especiales*. M.E.C. (1991):

HEGARTY, S., y POCKLINGTON, K. (1982). *Programas de integración. Estudio de casos de integración de alumnos con necesidades especiales* (1989). Madrid: M.E.C./Siglo XXI.

HEGARTY, S.; HODGSON, A., y CLUNIES-ROSS, L. (1984). *Aprender juntos: La integración escolar*. Madrid: Morata.

BRENNAN, W. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: M.E.C./Siglo XXI.



Las necesidades educativas especiales y la respuesta educativa desde la escuela ordinaria

- FIERRO, A. (1991). Las necesidades educativas especiales en la Reforma educativa: el horizonte de la Secundaria. *Siglo Cero*, 135, 12-22.

La lectura de este artículo permite al lector aclarar conceptos tales como "necesidad educativa especial" o "adaptación curricular" en el marco de la Reforma del Sistema Educativo.

Esta clarificación conceptual se fundamenta, por una parte, en una reflexión previa sobre lo que supone el aprendizaje como un proceso de construcción, estructurado en torno a un currículo establecido, en función del cual se generan y se ponen de manifiesto necesidades educativas diversas, algunas de ellas especiales. Pero también se acomete, desde un punto de vista más "normativo", buscando en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) y en los distintos Decretos sobre el currículo la referencia a estos conceptos y el análisis de su coherencia interna.

El artículo parte del cambio de concepción sobre las necesidades educativas especiales, que se propone ya en el Real Decreto de 1985 y que se completa con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. De este cambio de concepción destaca la visión de las necesidades educativas de los alumnos y las alumnas como el fruto de la interrelación de éstos con el medio escolar. Considera las necesidades educativas especiales como un concepto eminentemente flexible, que no debe acotar a los individuos en un grupo cerrado ni tampoco etiquetarlos, sino que más bien tiene que poner de manifiesto las características que debe tener la respuesta educativa para responder a sus condiciones personales y a sus diferentes formas de aprender.

El recorrido que en el artículo se efectúa por las dificultades de aprendizaje de algunos alumnos y alumnas parte, precisamente, de la ubicación de estas dificultades en "el marco de un enfoque curricular, de currículo único, y en el cual hay esencial continuidad de lo que se ofrece a todos los alumnos y las alumnas". Es precisamente la existencia de un currículo común, de una enseñanza comprensiva a lo largo de toda la escolaridad obligatoria, la que plantea a las escuelas la necesidad de traducir las dificultades de aprendizaje a necesidades educativas y a encontrar respuestas a través de la adaptación de los propios planteamientos curriculares.

En los apartados centrales se relacionan estas dificultades de aprendizaje (para las que se establecen distintos tipos: de acceso al currículo, de aprendizajes concretos en determinadas áreas, de capacidad general para objetivos educativos básicos) con las adaptaciones precisas para darles respuesta (que se dividirán también en categorías diferentes: adaptaciones para superar dificultades de acceso al currículo; adaptaciones referidas a métodos o al cómo enseñar; adaptaciones respecto al cuándo enseñar y evaluar y adaptaciones que se refieren al qué enseñar y evaluar).

Se propone, a continuación, una breve reflexión sobre el sentido de estos procesos de adaptación en situaciones de integración escolar, procesos que benefician en última instancia a todos los alumnos y las alumnas del aula, para concluir con una referencia a la puesta en marcha del Programa de Integración en la Educación Secundaria Obligatoria. Sobre esta integración, aún no comenzada en la fecha de publicación del artículo, se ponen de manifiesto algunas situaciones particulares, como la posibilidad de poner en marcha Programas de Diversificación Curricular (que se analizan y relacionan con las adaptaciones curriculares) o la dotación de profesionales de diferentes ámbitos que integrarán los futuros Departamentos de Orientación.

En conjunto, el artículo que comentamos ofrece una visión de las necesidades educativas especiales y de los procesos de adaptación curricular muy vinculada a las situaciones reales de nuestros centros, algo que sin duda agradecerán sus futuros lectores.



Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares

Las necesidades educativas especiales y la respuesta educativa desde la escuela ordinaria

- SOBRINO, J., y MESA, A. (1991). La informática y las necesidades educativas especiales. *Siglo Cero*, 138, 52-59.

Los autores proponen, en este artículo, algunas aplicaciones posibles de la informática al trabajo con alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Para ello parten de dos premisas que deberían tenerse siempre presentes:

- No será eficaz la utilización de cualquier material técnico-didáctico (entre los que incluye los recursos informáticos) si no se lleva a cabo como parte de un proceso de planificación de la acción docente (sea el Proyecto curricular, la Programación, una adaptación curricular individualizada, etc.).
- El profesorado debe estar implicado directamente en la elaboración de programas educativos informatizados, aportando una Programación docente en la que estos programas tengan sentido.

Tras analizar brevemente el lugar que para ellos ocupa la informática en el currículo de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales (distinguiendo las posibles dificultades que plantean los distintos tipos de déficit) y las principales aportaciones de la informática como recurso didáctico (motivación, eliminación del sentido de fracaso, posibilidad de autoinstrucción, centrado de la atención), los autores pasan a describir, teniendo como referencia su propia práctica, algunas situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que puede rentabilizarse en mayor medida este recurso.

El artículo termina con una sugerencia práctica de trabajo sobre habilidades sociales, explicitando el tipo de ejercicios que podrían proponerse al alumno e incluyendo un listado extenso (aunque no exhaustivo) de situaciones a las que aplicar esos ejercicios.

Las necesidades educativas especiales y la respuesta educativa desde la escuela ordinaria

- HANKO, G. (1985). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo* (1993). Barcelona: Paidós, Temas de Educación.

Se trata de un libro de enorme interés en lo relativo a la comprensión del concepto sobre el **apoyo**, ya que no sólo profundiza en aspectos conceptuales del mismo: lo que éste significa, dónde debemos situarlo, etc., sino que aborda también aspectos relativos a cómo deben ser las estrategias o ámbitos a través de los cuales se desarrolla el asesoramiento. Resulta ilustrativo el hecho de que buena parte del contenido lo constituyan datos de una experiencia realizada dentro de un Proyecto de asesoramiento y que, por tanto, se nutra de casos prácticos y haga mención a ellos, así como al desarrollo de las sesiones de trabajo.

Por otra parte, es importante que se insista en la necesidad de tratar los problemas en su contexto (en este caso del I.N.S.E.T.: In Service Training for Teachers) y el hecho de que se centre en el análisis de los problemas emocionales, que tanto preocupan en las escuelas, aumenta su interés.

Así pues, los dos temas fundamentales que se desarrollan en este libro son: los problemas y las necesidades educativas de los niños y niñas que requieren atención extra en las clases, relacionados con problemas emocionales y de comportamiento, y el apoyo que necesitan sus profesores.

Tiene de positivo que conceptualiza los trastornos emocionales, desde la óptica de su repercusión en la escuela, y de manera interactiva; analiza el papel de los profesores y de las soluciones que llegan a abordarse conjuntamente en los grupos de trabajo.

La filosofía del apoyo que se describe está en la línea de lo que implica la formación y el desarrollo profesional, concibiendo el asesoramiento como una exploración conjunta de los problemas en el contexto en el que surgen y como una capacitación progresiva del profesorado. Muy buena parte de los contenidos son aplicables tanto a los apoyos externos a los centros como a los que se llevan a cabo en su totalidad dentro de dichas instituciones educativas.

El libro pertenece a la órbita inglesa; se mueve en el ámbito de la época post-Warnock y, por tanto, conceptualiza el apoyo a alumnos con necesidades educativas especiales desde una perspectiva educativa y no terapéutica, que en nuestro contexto resulta cercana.

Destacando siempre la importancia del clima no crítico del asesoramiento, se resalta la conclusión de que lo fundamental es llegar a una resolución conjunta de problemas, sin perder la perspectiva de las necesidades de los alumnos y las alumnas, de los maestros y de la escuela.

Se trata, pues, de un libro altamente recomendable, tanto por los aspectos tratados como por la forma de abordarlos, y en él se realiza un análisis útil para la práctica, sin que resulte falsamente simplificador.



Libros

Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares

Las necesidades educativas especiales y la respuesta educativa desde la escuela ordinaria

- TOLEDO, M. (1986). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales*. Madrid: Santillana/Aula XXI.

El contenido de este libro se ajusta completamente al título y lo hace desde el pleno sentido del término **respuesta**, esto es, con propuestas dentro del ámbito de lo concreto; no es éste un texto plagado de disquisiciones teóricas, y no lo es porque el derecho a ser diferente no necesita ser argumentado, pero sí requiere ser ejercido, para lo cual es imprescindible el concurso de toda la sociedad.

Pero es el terreno de la educación el que nos ocupa y es aquí donde el autor analiza el principio de normalización y efectúa su apuesta por la integración, una apuesta que él se encarga de mostrar como posible, y lo consigue porque no se queda en una declaración de principios e intenciones, sino que demuestra el cómo, el cuándo, el para qué y por quiénes serán asumidas cada una de las tareas educativas y las responsabilidades administrativas.

Si toda la línea argumental del libro gira alrededor del principio de normalización, como eje conductor de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, es en la *primera parte* del texto donde el autor expone la **ideología de la normalización**. Este planteamiento lo sustenta efectuando un breve recorrido por la historia de "La Atención a las Personas Diferentes". Análisis que, desde una concepción antropológica, va esbozando las actitudes y los usos sociales, casi desde los albores de la Humanidad, y los principios ideológicos que amparaban dichos comportamientos. El balance de este recorrido histórico es que, salvo ilustres y meritorias individualidades y rasgos de solidaridad humana, son muchos los años con predominio de la incomprensión y de la crueldad.

En la *segunda parte* del libro el objetivo es proporcionar sugerencias a los profesores que han decidido contar entre sus alumnos y alumnas con algún niño "con discapacidad".

El criterio seguido para dar orientaciones en el trabajo del aula es el de realizar los agrupamientos de los alumnos y las alumnas en función de sus necesidades especiales en el contexto escolar y sin tener en cuenta su diagnóstico médico, ya que el autor considera que al educador no le interesa dicho diagnóstico. Puede resultar muy valiosa la colaboración de los Equipos con el profesorado en la obtención y el análisis de una información detallada de dichas necesidades y su cooperación en la elaboración de sugerencias para responder a las mismas.

Es en esta segunda parte, que supone la práctica totalidad del texto, donde el autor efectúa un análisis de un variadísimo abanico de necesidades que pueden presentar los alumnos y alumnas y aborda la respuesta a aquellas que el profesor del aula ordinaria puede afrontar sin necesidad de contar con apoyos, sean éstos del centro o externos al mismo.

Son diez los apartados propuestos y van desde "El niño que precisa silla de ruedas" a "El niño con trastornos de conducta", pasando por "El niño con problemas en el habla". Para todos ellos se proponen respuestas en aspectos como: ¿qué es una silla de ruedas?, ¿cuál es el aspecto de las drogas antiepilépticas?, ¿cómo trabajar la movilidad y sentido de la orientación en el ciego?, ¿cómo son y cómo trabajan los alumnos y las alumnas con ausencia total o parcial de los miembros superiores?

El autor, doctor en medicina, ha trabajado quince años con niños con parálisis cerebral y ha vivido parcialmente actuaciones integradoras en otros países. Esto le permite contar con un bagaje de conocimientos y experiencias, desde el que puede defender con autoridad la opción de la integración escolar. Y lo hace desde un texto práctico, sencillo, claro y bien estructurado, de gran utilidad no sólo para todo el profesorado, sino también para los padres y para que otros profesionales, desde sus respectivos ámbitos (educativo, sanitario o social), intervengan y adquieran compromisos que hagan efectivos el principio de normalización y la verdadera integración en la escuela.

Las necesidades educativas especiales y la respuesta educativa desde la escuela ordinaria

- BRECHIN, A., y SWAIN, J. (1987). *Cambio de relaciones. Compartir los planes de acción con las personas con discapacidades intelectuales*. Cataluña: Milán/Fundación Catalana Síndrome de Down.

Es un libro de fácil lectura y un grado de profundidad accesible. Está concebido como un texto de trabajo y, como tal, ofrece una metodología de actuación muy estructurada. En general, trata de las habilidades de comunicación interpersonales.

Parte de un enfoque en el que se da más independencia y autonomía a las personas con dificultades de aprendizaje, que en los enfoques tradicionales. Para ello propone la modificación de los roles y de las modalidades de actuación de los profesionales y padres, los cuales suelen tomar decisiones sin contar, en ocasiones, con las opiniones de los sujetos afectados.

El autor plantea cómo cambiar las relaciones negativas entre las personas, principalmente entre los miembros de la familia, hacia unas relaciones más fluidas y comprensivas. Para ello presenta, entre otros, los siguientes temas: la comunicación entre las personas, las metas y aspiraciones de los distintos miembros de una familia y cómo son o no compatibles, la manera de aprender a ponerse en el punto de vista de los demás y entender a las personas, la forma de compartir y elaborar planes de acción conjuntamente con la persona deficiente, haciendo las concesiones necesarias para llegar a un consenso, el seguimiento y, finalmente, la evaluación de los planes que se llevan a cabo.

En todos los capítulos hay una presentación teórica muy sencilla, un ejemplo vivido por distintas personas interesadas, ya sean padres, sujetos con discapacidad mental o profesionales, y, finalmente, un planteamiento de actividades como forma de ir concretando y poniendo en práctica la información teórica. Al final del libro incluye los instrumentos que utiliza: formularios y cuestionarios.

Este libro puede ser muy útil a la hora de plantear una mejora de las relaciones en un grupo social, especialmente el familiar, y a la hora de orientar a los padres en la toma de decisiones compartida con sus hijos, de tal manera que éstos tengan acceso a la información necesaria para poder decidir sobre su futuro.



Libros

Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares

Las necesidades educativas especiales y la respuesta educativa desde la escuela ordinaria

- EDWARDS, J. P., y ELKINS, T. E. (1988). *Nuestra sexualidad. Por una vida afectiva y sexual normalizada*. Barcelona: Milán/Fundación Catalana Síndrome de Down.

El libro está dirigido a los padres y profesionales que quieren empezar a tratar las necesidades socio-sexuales de los chicos y chicas con retraso mental y/u otras discapacidades del desarrollo.

Los autores sitúan el tema en un marco amplio, como es la búsqueda de afecto y aceptación social. La sexualidad se analiza como un aspecto más dentro de este marco de referencia. Podríamos decir que éste no es un libro de sexo, sino de las relaciones humanas y que profundiza en el tema de la sexualidad a causa de las preocupaciones que sobre ella tienen los padres.

Plantearse este tema en nuestra sociedad es bastante necesario. Debido al aumento de la participación social de las personas discapacitadas intelectualmente, se hace necesario ayudarlas a comprender que viven en un mundo bisexual, que también deben establecer relaciones para ser felices, que deben ser responsables y respetuosas consigo mismas y con los demás, y que deben aprender los conceptos básicos de las relaciones interpersonales, para evitar así ser objeto de abuso personal o sexual en nuestra sociedad.

El motor básico del libro es el principio de normalización. Por eso, analiza las pautas de comportamiento que rigen en la sociedad para enseñar a los muchachos y las muchachas con déficit a la hora de mostrar sus afectos y relacionarse con los demás.

Trata los temas de las actitudes, las necesidades socio-sexuales, los aspectos morales y éticos, la socialización, los aspectos médicos relacionados con la sexualidad, las preocupaciones de los padres hacia la masturbación, sublimación, menstruación, etc., la formación de la autoestima, la anticoncepción y la esterilización, la forma de evitar el abuso sexual y, finalmente, el matrimonio y la paternidad.

Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares



Libros

Las necesidades educativas especiales y la respuesta educativa desde la escuela ordinaria

- MARCHESI, A.; COLL, C., y PALACIOS, J. (Comp.) (1990). *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.

En este volumen se presentan, de una manera integrada y congruente, distintas propuestas de análisis y de trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales en el contexto escolar. Su principal virtud es, por tanto, esta dualidad: por una parte, se realiza un análisis de las dificultades de aprendizaje que pueden experimentar distintos alumnos, desde una perspectiva de la Psicología del Aprendizaje afín a los planteamientos de la Reforma educativa, y por otra, se sugieren soluciones y propuestas de intervención, también en el marco de los nuevos planteamientos referidos a la educación especial.

Para ello, el primer bloque de capítulos, denominado "Perspectivas actuales en educación especial", desarrolla el nuevo concepto de necesidades educativas especiales y reflexiona sobre las relaciones entre el aprendizaje y las dificultades de aprendizaje, y el desarrollo metacognitivo y la interacción social.

El segundo bloque, denominado "Dificultades de aprendizaje e intervención educativa", alude, por una parte, a las dificultades que tienen su origen en problemas madurativos y a las posibles consecuencias en las relaciones y adaptación social de los alumnos y las alumnas que las presentan, y, por otro lado, a las dificultades de aprendizaje que pueden darse en las distintas áreas curriculares y en los diferentes ámbitos de conocimiento: problemas de lenguaje, de lectura, dificultades en el aprendizaje de las matemáticas, etc.

El tercer bloque se sitúa en la perspectiva de los alumnos y las alumnas que presentan algún tipo de déficit de carácter sensorial, motor o intelectual. Bajo el título general de "Necesidades educativas permanentes", se aborda la problemática de los alumnos y las alumnas ciegos, sordos, autistas, alumnos con parálisis cerebral o con retraso mental.

Por último, se dedican algunos capítulos a analizar y valorar los "recursos del Sistema Educativo y la integración escolar". Se aborda la problemática de las adaptaciones curriculares, de los recursos del aula, del profesorado de apoyo, y, para terminar, en el último capítulo del volumen se presenta el modelo y los resultados de la evaluación del Programa de Integración en E.G.B. puesto en marcha en 1985.

Este compendio de temas, reflexiones y sugerencias ofrece una panorámica actualizada sobre las últimas tendencias de la educación especial, fundamentalmente en nuestro país, y sobre las aportaciones que la investigación psicológica puede hacer a la mejora de la respuesta educativa a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales.



Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares

Las necesidades educativas especiales y la respuesta educativa desde la escuela ordinaria

■ SOTILLO, M.^a (Ed.) (1993). *Sistemas Alternativos de Comunicación*. Madrid: Trotta.

Bajo el título de *Sistemas Alternativos de Comunicación* se han agrupado un conjunto de sistemas, métodos y técnicas de comunicación que tienen en común el ser usadas como estrategias alternativas a la comunicación oral y comparten características funcionales generales, pero difieren en aspectos estructurales y en algunas especificaciones, de forma que unos serán más idóneos que otros, dependiendo de los destinatarios de dichos sistemas.

El gran interés de esta temática contrasta con la ausencia en nuestra literatura de compilaciones estructuradas que permitan a los terapeutas conocer, comparar y elegir el sistema alternativo a la comunicación oral que será más adecuado para cada caso concreto.

Éste es precisamente el objetivo de este libro: dar a conocer lo que son los **sistemas alternativos de comunicación** como métodos de intervención en lenguaje, presentando su historia, sus objetivos y aplicaciones, describiendo los diversos tipos de sistemas alternativos de comunicación y sus características, y presentando estrategias para realizar una adecuada selección del sistema alternativo a plantear en cada caso.

Sistemas Alternativos de Comunicación reúne diversos contenidos en una publicación conjunta, que implica una síntesis e intento de formulación comprensiva e integrada de diversos conocimientos que vienen a atender una clara necesidad en el momento actual de difusión del tema. En este libro se pretende, además, facilitar la interconexión entre los avances científicos, relativos a comunicación, lenguaje y evaluación, y los campos de aplicación, de forma que sea posible que la ciencia psicológica del lenguaje produzca e incorpore una práctica de intervención lo más ajustada posible a los avances de las ciencias del lenguaje.

Las necesidades educativas especiales y la respuesta educativa desde la escuela ordinaria

- VV. AA. (1992). El enfoque de la escuela global. Condiciones para una integración eficaz. *Siglo Cero*, 143.

Hablar de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales supone contemplar el carácter interactivo de estas necesidades. Supone plantearse la interacción entre lo que se ofrece al alumno y sus necesidades, y concienciarse de que la respuesta educativa que se les ofrece no está únicamente en su propia aula, en su clase, sino en la medida educativa global que le proporcione su escuela y, en general, el sistema educativo como un todo (apoyos, recursos...). Un modelo en el que todo esto se contempla es el desarrollado por *El enfoque de la escuela global*, y a él está dedicado este monográfico. Se trata de un documento de gran relevancia porque plantea el funcionamiento de la escuela como una totalidad integrada y sistémica, en la que cuentan decisivamente, a la hora de ofrecer respuesta a las necesidades educativas especiales y en cuanto a los modos de hacer, todos y cada uno de los integrantes de la Comunidad escolar.

El número comienza con los artículos de Kloska y Upton, en los que exponen cómo enfrentarse a las necesidades educativas especiales y, en general, a las dificultades de aprendizaje desde un enfoque de escuela global.

En *El enfoque de la escuela global*, Tony Kloska resalta la idea de que la escuela entera necesita ser positivamente crítica, conocer sus criterios de funcionamiento y tratar de mejorarlos en conjunto con el fin de ofrecer una respuesta educativa cada vez más ajustada a las necesidades educativas de su alumnado. Señala la importancia de partir de evaluaciones y autoevaluaciones en cooperación, de abrir las puertas de las aulas y del centro y de compartir ideas y preocupaciones que ayuden, desde cómo adaptar recursos (un libro, el lenguaje de un profesor, etc.) a desarrollar un sistema que permita el intercambio de información que se tiene sobre los alumnos y las alumnas, etc. El enfoque de esta escuela contribuiría a promover la formación que permita a los profesores ayudarse mutuamente y a que, mediante observaciones y discusiones, se valore el impacto de su conducta en el comportamiento de los alumnos y las alumnas. El autor termina subrayando que introducir este modelo en un centro no debe suponer desestabilizar, y por ello recomienda sensibilidad, atención y tiempo. No se trata de prescindir de la estructura con la que se funciona, sino de transformarla cuidadosamente de acuerdo con la realidad en la que se está inmerso.

G. Upton, en "Superar las dificultades de aprendizaje en la escuela", parte también del concepto de necesidades educativas especiales, de su carácter relativo e interactivo, y amplía su reflexión incluyendo en ella las dificultades de aprendizaje.

El autor defiende que las dificultades de los alumnos y las alumnas no pueden explicarse simplemente por la falta de capacidad, circunstancias familiares, etc., y que la experiencia demuestra la responsabilidad de la escuela, en general, y de los profesores, en particular, en estas dificultades.

Según la experiencia del autor, estos alumnos demandan algo más que una buena enseñanza y un buen clima positivo en el que trabajar. Exige realizar un trabajo apropiado, interacciones positivas, tener expectativas altas, que se les proporcionen trabajos adecuados a su nivel y facilitarles el éxito. Además, a este respecto, afirma que la escuela debe también ser efectiva y contar con la preocupación e interés del Equipo directivo ante estos temas, con una política de escuela acordada por todos los implicados, con un sistema de comunicación formal y con una enseñanza adicional/alternativa en cada caso.

A continuación, el artículo de Reynolds "Escolarización eficaz de niños con necesidades educativas especiales: la investigación y sus implicaciones" nos ofrece un análisis de enfoque sistémico sobre lo que son las escuelas eficaces y de por qué unas escuelas lo son y otras no.

Comienza haciendo un breve comentario sobre el cambio que ha supuesto el que se contemple que cada escuela puede ser un factor importante para el desarrollo académico y social de los niños, para pasar a

Las necesidades educativas especiales y la respuesta educativa desde la escuela ordinaria

presentar tres investigaciones realizadas en Gran Bretaña en las que se han intentado recoger, sistemáticamente, datos sobre los procesos de organizaciones escolares efectivas. Dos están referidos a escuelas de Educación Secundaria y uno a una escuela de Educación Primaria. En ellos se recogen aspectos que pueden ser de verdadero interés para todos aquellos profesionales que están implicados en el asesoramiento escolar: las escuelas eficaces incorporan a sus alumnos en lugar de coaccionarlos, los niños obtienen mejores resultados cuando mantienen más comunicación con su profesor sobre el contenido de su trabajo, en las escuelas eficaces se presta una atención específica a la creación y al mantenimiento de un clima que facilite el aprendizaje, etc.

La conclusión a la que llega es que el único medio práctico de conseguir el cambio escolar es que se incluya un planteamiento a todos los niveles de la escuela, que intente mejorar o fomentar el rendimiento de todos los alumnos y las alumnas de la misma, y no simplemente el de aquellos que tengan necesidades educativas especiales.

F. M. Gresham, en "Estrategias para mejorar los resultados sociales de la Integración: Un ingrediente necesario para el éxito", completa esta visión ofreciendo una perspectiva para el análisis de la eficacia de estas escuelas, por el que resulta que muchas de ellas que integran los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales no siempre han cumplido con la filosofía de la integración. Gresham explica algunas razones por las que él piensa que ha ocurrido así: la falta de motivación, un ambiente enfocado fundamentalmente hacia el fracaso en vez de hacia el éxito, etc., y aporta alternativas que podrían tomarse para mejorar esta situación.

Finalmente, y también desde este enfoque globalizador, la Unión Nacional de Profesores del Reino Unido, en "La Integración: algunas consideraciones prácticas", nos ofrece un instrumento de evaluación y de análisis de las condiciones estructurales y funcionales de un centro, de enorme utilidad para evaluar hasta qué punto la escuela está ofreciendo las condiciones para poder integrar alumnos con necesidades educativas especiales con mínimas garantías de éxito. Las cuestiones que plantea se refieren tanto a aspectos generales sobre planificación como a otros más concretos sobre el desarrollo curricular, el profesorado, el alumnado, la familia, la escuela, el ambiente social, etc.



Las necesidades educativas especiales y la respuesta educativa desde la escuela ordinaria

■ ECHEITA, G. (1992). La integración escolar, a debate. *Aula de Innovación Educativa*, 6, 73-77.

Plantear un debate sobre la integración escolar de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria no es otra cosa que preguntarse sobre las condiciones que deben hacer posible una adecuada respuesta a la diversidad del alumnado. Éste es el marco en el que, según el autor, debe proponerse cualquier reflexión actual sobre la escolarización de los alumnos y las alumnas con necesidades especiales en el contexto de la reciente Reforma educativa.

Los diversos apartados en los que se estructura el artículo vienen a justificar y fundamentar esta toma de postura previa.

En el epígrafe denominado "Una mirada retrospectiva" se pone de manifiesto, sobre todo, el notable cambio que ha tenido lugar en el pensamiento de muchos docentes y profesionales de la educación con respecto a la escolarización de los alumnos y las alumnas con necesidades especiales, desde la puesta en marcha del Programa de Integración en 1985. La principal manifestación de este cambio es la extendida idea de que la integración es, en efecto, posible.

Pero asumir que la integración es posible ¿implica afirmar que todas las dificultades han sido resueltas?, ¿que la integración es un éxito en todos los casos y circunstancias? Antes al contrario, el autor plantea la necesidad de seguir profundizando en el necesario debate sobre lo que denomina "La encrucijada de la integración", valorando sus posibilidades y sus dificultades.

Ahora bien, ¿en qué términos es preciso plantear este debate? Dejando a un lado la tendencia de una minoría a zanjar la discusión con la propuesta de una vuelta atrás ("la integración era una utopía, lo mejor para la mayoría de estos alumnos es el centro específico"), el autor discrepa también de los que consideran que el debate debe ceñirse sólo a considerar cómo puede mejorarse la integración de estos alumnos (qué requisitos deben reunir los centros de integración, qué recursos son necesarios, quiénes son los profesionales que deben atender a estos alumnos o, incluso, quiénes son, en realidad, estos alumnos...).

Para Echeita, el necesario debate sobre la integración de los alumnos y las alumnas con necesidades especiales sólo tiene sentido inserto en la reflexión mucho más global sobre las condiciones que deben posibilitar, en nuestras escuelas, una enseñanza de calidad para todo el alumnado. Enfrentar el reto de la diversidad del alumnado, con todas sus consecuencias, supone un desafío para los profesionales de la enseñanza y un estímulo para los procesos de innovación y de logro de la excelencia educativa.

Aceptar este reto supone también asumir la necesidad de afrontarlo de forma compartida (por los equipos docentes, por todos los profesionales que intervienen) y de encuadrarlo en un modelo educativo y curricular que contempla ya la atención a la diversidad como una de sus apuestas fundamentales. Supone, en fin, asumir riesgos, dudas e incertidumbres que son consustanciales a todo proceso de cambio y de mejora de nuestras escuelas.

El propósito fundamental de este artículo es el de dirigir la atención de los lectores hacia esta nueva perspectiva. No elude las cuestiones que, a menudo, integran el debate sobre la integración de las alumnas o alumnos con necesidades especiales en la escuela ordinaria, pero las orienta en la dirección más global de la atención y la respuesta de calidad a todo el alumnado, con sus semejanzas y diferencias cualquiera que éstas sean.



Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares

Las necesidades educativas especiales y la respuesta educativa desde la escuela ordinaria

- GINE, C. (1993). Las estrategias de aprendizaje y la educación especial: aportación a la educación de alumnos con necesidades educativas especiales a partir del curriculum. *Aula de Innovación Educativa*, 10, 73-78.

El autor realiza un análisis sobre la enseñanza de las estrategias de aprendizaje, recogiendo el creciente interés que ha adquirido este tema y aportando su visión desde la educación especial. Plantea el reto, dentro de la complejidad de la educación de los alumnos y alumnas con n.e.e., de desarrollar iniciativas en este sentido, exponiendo que algunas de las soluciones pueden venir desde esta propuesta.

Aunque el artículo está referido a alumnos con grave retraso en el desarrollo que se encuentran escolarizados en centros de educación especial, su contenido también puede ser útil para alumnos con necesidades educativas especiales que se hallan en centros ordinarios, y por ello se comenta en este apartado.

En el artículo, siguiendo a varios autores (Nisbet y Shuscksmith, Novak-Gowin, etc.), se define el término "estrategias de aprendizaje" como las habilidades de orden superior que capacitan y permiten a los individuos enfrentarse, con mayores posibilidades de éxito, ante las cambiantes situaciones y problemáticas de la vida diaria y no sólo de la escuela. Desde esta perspectiva, analiza las posibilidades de la enseñanza respecto a estas estrategias, sus ventajas y limitaciones y ofrece algunas orientaciones sobre la dirección en la que parece conveniente avanzar.

Igualmente, presenta algunas de las estrategias de aprendizaje particularmente importantes para todo el alumnado como son la solución de problemas, la elaboración de planes, la organización de la información y el aprendizaje cooperativo, cuya enseñanza puede abrir nuevos horizontes en la mejora de las condiciones y oportunidades que se ofrecen a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales a lo largo de su escolaridad.

Finalmente, termina ofreciendo un análisis de las consecuencias que la enseñanza de tales estrategias conlleva en los diferentes elementos del Proyecto curricular de centro.



Problemáticas específicas: caracterización y respuesta educativa

Retraso mental y trastornos graves del desarrollo

- VERDUGO, M. A. (1988). *La integración personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes. Elaboración y aplicación experimental de un programa conductual*. Madrid: M.E.C., C.I.D.E.

La tesis que se desarrolla en esta publicación pretende "realizar una contribución a los métodos y programas existentes que preparan al deficiente mental para la educación sociovocacional en la edad adulta".

Consta de tres partes. En la *primera*, el autor expone una revisión de la literatura científica actual sobre la deficiencia mental y los distintos enfoques de intervención, haciendo especial hincapié en la evaluación y tratamiento de dicha deficiencia desde la Modificación de Conducta (capítulo tercero), aplicada a sujetos deficientes mentales adolescentes y adultos.

En la *segunda* parte se presenta un programa conductual de entrenamiento para deficientes mentales adolescentes que, a su vez, está dividido en tres subprogramas: desarrollo de habilidades de orientación al trabajo, desarrollo de habilidades de la vida diaria y desarrollo de habilidades sociales. Se analizan las características generales del programa, sus instrumentos básicos, la metodología de aplicación y ejemplos concretos.

En la *tercera* parte se aborda la validación experimental del programa.

La investigación, fundamentalmente en su segunda parte, aporta programas de intervención útiles para la labor de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, tanto en la relación con los centros de educación especial como para el propio diseño de programas de orientación, encaminados a desarrollar habilidades sociales en algunos alumnos adolescentes con necesidades educativas especiales que presenten un déficit intelectual "ligero-moderado" y que estén integrados en centros de Educación Primaria.

La generalización del programa, en relación con el entorno social, aporta datos e instrumentos útiles para la implicación de los padres en los subprogramas de habilidades de la vida diaria y de habilidades sociales.





Libros

Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares

Problemáticas específicas: caracterización y respuesta educativa

Retraso mental y trastornos graves del desarrollo

- ASHMAN, A. F., y CONWAY, R. N. F. (1989). *Estrategias cognitivas en educación especial*. Madrid: Santillana, Aula XXI, 1990.

Los autores ofrecen estrategias prácticas, desde la perspectiva cognitiva, para trabajar con alumnos y alumnas con deficiencias intelectuales leves y moderadas o dificultades de aprendizaje.

La ventaja de esta obra sobre otras de enfoques parecidos es que en ella se hace el esfuerzo de trascender la situación "de laboratorio" para proporcionar claves de aplicación de dichas estrategias al aula y a algunos contenidos curriculares.

En los cuatro primeros capítulos se abordan temas tales como aspectos conceptuales previos (educación, aprendizaje, educación especial...), la influencia de la Psicología Cognitiva en educación especial y una consideración sobre intentos contemporáneos de enseñar destrezas de procesamiento de la información, algunos modelos generales adoptados por los investigadores y una valoración de los mismos.

Los capítulos 5 y 6 plantean, respectivamente, los fundamentos para la enseñanza del procesamiento de la información aplicada al aula y las relaciones existentes entre rendimiento académico y procesamiento cognitivo, describiendo un modelo de instrucción utilizado en situaciones de laboratorio.

Los capítulos 7, 8 y 9 consideran la transición del modelo de laboratorio a la realidad de la clase, a las prácticas corrientes en el aula e incluso a la escuela y al Sistema Educativo.

Finalmente, en el capítulo 10 se hace un examen retrospectivo, así como consideraciones sobre el modelo que se propone y la educación desde los ámbitos personal, profesional e institucional.



Problemáticas específicas: caracterización y respuesta educativa

En este apartado, "Problemáticas específicas: caracterización y respuesta educativa", también se incluyen, por ser de interés para los E.O.E.P.s, las siguientes reseñas bibliográficas ya comentadas en la *Guía para la Búsqueda Documental. Necesidades educativas especiales*. M.E.C. (1991):

Retraso mental y trastornos graves del desarrollo

- DONLON, E. T., y FULTON-BURTON, L. (1976). *La enseñanza de los deficientes severos y profundos. Un enfoque práctico*. Madrid: M.E.C./Siglo XXI, 1989.
- MICHELSON, L.; SUGAI, D. P.; WOOD, R. P., y KAZDIN, A. E. (1983). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca, 1987.
- BROWN, L. (1989). *Criterios de funcionalidad*. Barcelona: Milán.
- COSTA, M., y LÓPEZ, E. (1991) *Manual para el educador social: 1. Habilidades de comunicación en la relación de ayuda. 2. Afrontando situaciones*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Programas y pruebas de evaluación específicos

- KENT-UDOLF, L., y SHERMAN, E. R. (1988). *Lenguaje cotidiano. Un programa para la enseñanza del lenguaje funcional en Educación Especial*. Barcelona: Martínez Roca.
- VERDUGO, M. A. (1989). *Programas conductuales alternativos (P.C.A.): I. Habilidades sociales*. Madrid: MEPSA.
- MARTÍN, A.; MÁRQUEZ, M.^a O.; RUBIO, V., y JUAN, M. (1990). *El sistema de evaluación y registro del comportamiento adaptativo. West Virginia*. Madrid: MEPSA.

Deficiencia auditiva

- LAFON, J. C. (1987). *Los niños con deficiencias auditivas*. Barcelona: Masson.
- MARCHESI, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.
- DUMONT, A. (1989). *El logopeda y el niño sordo*. Barcelona: Masson.
- MORGON, A., y AIMARD, P. (1989). *El niño sordo*. Madrid: Narcea.
- PINEDO PEYDRO, F. J. (1989). *Una voz para un silencio*. Madrid: C.N.S.E.
- SOTILLO, M.^a (Ed.) (1993). *Sistemas alternativos de comunicación*. Madrid: Trotta.



Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares

Problemáticas específicas: caracterización y respuesta educativa

Deficiencia motora

MUSSELWHITE, C. R. (1986). *Juegos adaptados para niños con necesidades especiales*. Madrid: INSERSO, 1990.

FERNÁNDEZ DE VILLALTA, M. (1988). *Tecnologías de la información y discapacidad*. Madrid: FUNDESCO.

BASIL, C., y PUIG DE LA BELLACASA, R. (1990). *Comunicación aumentativa. Curso sobre Sistemas y Ayudas Técnicas de comunicación no vocal* (2.ª edición). Madrid: INSERSO.

VON TETZCHNER, S. (1991). *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación*. Madrid: Visor.



Problemáticas específicas: caracterización y respuesta educativa

Retraso mental y trastornos graves del desarrollo

■ FRITH, U. (1989). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza, 1991.

Este libro supone una interesante aportación al tema desde una perspectiva actualizada. Su consideración del autismo como trastorno profundo del desarrollo presupone conocer y reflexionar sobre las pautas de desarrollo normal para poder dar una explicación a las alteraciones que acompañan a este tipo de déficit.

Asimismo abre camino a una reconceptualización de nociones como la comunicación, interacción y desarrollo y a la estrecha interrelación que guardan entre sí cuando son tratados desde la "Teoría de la mente". En este sentido, la autora trata de integrar, en un todo coherente, los aspectos que se han venido considerando más directamente relacionados con la explicación de la naturaleza del déficit: cognitivos, lingüísticos, comunicativos, emocionales...

El recorrido que hace a lo largo de los diferentes capítulos permite abrir un interesante y rico marco de análisis y reflexión basado en el rigor de los resultados de las investigaciones que, de acuerdo con sus planteamientos, la autora y su equipo han venido realizando en el Medical Research Council de Londres.

Así, en los capítulos 1 y 2 se hace referencia al tema de la definición, reconocimiento y causas del autismo, comparándolo con otro tipo de trastornos descritos a partir de ingeniosas ilustraciones de casos, que extrae de diferentes textos en relación con personajes más o menos cercanos al lector.

Dedica los capítulos 3, 4, 5 y 6 a exponer, de forma clara, aspectos relacionados con los estudios epidemiológicos, las bases biológicas y la inteligencia, considerada desde las aportaciones de las pruebas psicométricas y la teoría del procesamiento de la información, en un intento de, como la propia autora afirma, "separar hechos de ficciones y de eliminar viejas confusiones e ideas erróneas".

Los capítulos 7, 8 y 9 tratan los temas de percepción, lenguaje y socialización, entrando de lleno en aspectos claves y muy interesantes de los procesos implicados en la comunicación humana, lo que supone un conocimiento añadido sobre mecanismos que, a fuerza de estar tan sumamente presentes en las relaciones interpersonales cotidianas, a veces no tenemos en cuenta o los obviamos.

Por último, dedica los dos últimos capítulos a la "Teoría de la mente" y sus aportaciones a la explicación de la condición de ser autista, lo que, unido a todo lo anterior, supone una novedosa e interesante aproximación.

Aparte del interés y utilidad que una obra como ésta tiene para aquellas personas, profesionales o no, que directa o indirectamente están relacionadas con este tema, es notable la claridad, sencillez y creatividad en la exposición, lo que hace de ella un texto ameno que, probablemente, invite a leerlo varias veces.



Libros

Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares

Problemáticas específicas: caracterización y respuesta educativa

Retraso mental y trastornos graves del desarrollo

- GARANTO ALOS, J. (1990). *Trastornos de conducta en la infancia*. Barcelona: P.P.U.

Se trata de un manual, pensado en origen para alumnos y alumnas de quinto curso de Pedagogía Terapéutica, que puede ser utilizado igualmente por profesionales y por padres preocupados por esta problemática. Partiendo de la idea de que en la actualidad muchos niños están nutridos físicamente, pero desnutridos emocionalmente, J. Garanto nos muestra una serie de trastornos emocionales de distinta índole que se pueden sufrir en la infancia.

Analiza en un primer capítulo las diferentes formas en que se han visto las conductas anómalas, a lo largo de la Historia, desde los modelos demonológicos de las sociedades primitivas hasta los científicos de la actualidad, destacando la evolución de los estudios que se han realizado a lo largo del siglo xx. En el capítulo siguiente resalta el valor del síntoma para estudiar los trastornos de la conducta, reflejando una posición integradora respecto de las diversas aportaciones que han realizado modelos tan dispares como las teorías conductistas, psicodinámicas, mediacionales, socioculturales, fenomenológicas y sistémicas.

El siguiente capítulo, con la finalidad de que les sirva a los profesionales de la educación, plantea una categorización exhaustiva de las conductas "anormales" a partir de la tercera revisión de la Diagnostic and Statistical Manual (D.S.M.). A través de esta presentación de la nomenclatura psicopatológica pretende introducir al lector en el campo de las "conductas críticas" que luego estudiará con más atención en capítulos sucesivos: la ansiedad y sus manifestaciones en la infancia, hiperactividad, agresividad, las depresiones infantiles y las psicosis y el autismo infantil.

El capítulo dedicado a la ansiedad y sus manifestaciones en la infancia estudia de manera especial las fobias, las obsesiones y las relaciones de la ansiedad con los trastornos del sueño. La hiperactividad y la agresividad están tratadas dentro del apartado global de los trastornos de conductas perturbadoras. La clasificación de las depresiones en la infancia y distintos criterios diagnósticos se estudian en el capítulo séptimo. Con todo, el más interesante de todos es el dedicado a las psicosis y autismo infantiles, tema en el que el autor se ha especializado en los últimos años, presentando una visión actualizada de las tendencias más actuales.

Por último, se dedica un capítulo a estudiar la personalidad del maestro, haciendo diversas consideraciones interesantes respecto de la necesidad de que éste empatice con el alumno y la alumna y tenga sentido del humor en la realización de su tarea. Un aspecto que, a nuestro juicio, es muy relevante es que al final de cada capítulo se incluye una bibliografía especializada y algunas lecturas comentadas por el autor. Finaliza cada apartado con actividades complementarias que resultan muy útiles para clarificar los aspectos tratados en la obra.



Problemáticas específicas: caracterización y respuesta educativa

Retraso mental y trastornos graves del desarrollo

■ GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. (1992). *Autismo*. Valencia: Promolibro.

En este libro el autor presenta una revisión de diferentes aspectos, implicados en el tema del autismo, apoyados en múltiples estudios e investigaciones, incluyendo sus propias reflexiones y su análisis en relación a ellos.

Así, en primer lugar realiza una breve introducción histórica al síndrome, inmediatamente seguida de un apartado dedicado a las características conductuales más relevantes, basándose en diferentes estudios epidemiológicos y en la hipótesis del continuo autista formulada por Lorna Wing (1988), que diferencia una serie de componentes en este continuo: trastornos de la interacción social, alteraciones en los patrones repetitivos de actividad, alteraciones en las funciones psicológicas relativas al lenguaje, habilidades cognitivas, coordinación motriz, respuestas a los estímulos sensoriales y otros déficit (de atención, hiperactividad, agresividad, alteraciones en la ingesta de líquidos o comida, alteraciones del sueño...) que pueden acompañar a los trastornos de interacción social.

En este mismo apartado, tras el análisis de los estudios epidemiológicos y de la hipótesis del continuo autista, el autor entra en la descripción de los diferentes patrones conductuales que se observan en los niños autistas antes de los siete años, su evolución según la edad y su pronóstico. A continuación pasa a detallar cada una de las áreas de alteración conductual. Todo ello con amplia profusión de datos aportados por diferentes autores estudiosos del tema.

Se dedica un tercer apartado a los criterios diagnósticos utilizados, desde la descripción inicial de L. Kanner (1943), en el que se incluye una disquisición apoyada en investigaciones sobre la posibilidad de distinguir el autismo de otros trastornos, y se proponen algunas vías para superar la confusión reinante a la hora de realizar el diagnóstico. Para terminar, se hace una breve alusión al autismo en adolescentes y adultos.

En un cuarto apartado se relacionan y analizan los diferentes factores implicados en la etiología, destacando la asunción generalizada de su heterogeneidad, en base a los diferentes estudios e investigaciones realizadas.

Por último, el autor pasa a analizar los aspectos implicados en la intención comunicativa y su relación con las alteraciones que se observan en el autismo. En este sentido, señala que hay tres teorías para explicarlo: la Teoría de la mente, que implica la atribución de intenciones o de compartir estados mentales; la Teoría instrumental, que supone establecer representaciones, conocimientos "literales" relacionados con el manejo del mundo y de la mente de otro, y la Teoría de la relevancia, que puede estar asociada a la primera, y supone que en el acto de comunicación el emisor y el receptor captan el contenido del mensaje más significativo para ambos.

La propuesta de este autor, para entender la patología de la comunicación en el autismo, requiere el estudio pormenorizado y analítico de la estructura simbólica (juego, imitación, desarrollo sensoriomotor, desarrollo social), la cual se alterará si implica la Teoría de la mente, y no se alterará si supone la Teoría instrumental. En este sentido, dedica los últimos subapartados a analizar, basándose en datos empíricos, la especificidad de los trastornos sensoriomotores y el juego simbólico en autistas y en sujetos gravemente deficientes. El juego funcional o de realidad y el juego sensoriomotor supondrían representaciones de la realidad de primer orden, o sea, se referirían más a la Teoría instrumental, mientras que el juego simbólico exige representaciones sobre representaciones, es decir, metarrepresentaciones. De ahí la virtual aceptación de la existencia de un déficit en el juego simbólico de las personas autistas y en su relación con los problemas, tanto de intención comunicativa como sociales, que éstas manifiestan. En suma, la tentativa de explicación del déficit a partir de las alteraciones del juego simbólico supone, en palabras del autor, "una hipótesis elegante y parsimoniosa para interpretar el núcleo de los problemas autistas".

El libro aporta múltiples datos sobre investigaciones, estudios y referencias bibliográficas en relación a este tema, que pueden resultar de gran utilidad e interés para todos aquellos que pretendan un acercamiento teórico al autismo.



Libros

Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares

Problemáticas específicas: caracterización y respuesta educativa

Retraso mental y trastornos graves del desarrollo

- JUAN-ESPINOSA, M.; COLOM, R., y FLORES, V. (1992). *Contexto y Retraso Mental S.E.C.-U.A.M. Sistema de evaluación de centros para personas con retraso mental*. Madrid: M.E.C., C.I.D.E.

Este documento es un trabajo de investigación sobre un sistema de evaluación que, en el momento de ser publicado, se estaba validando. Se trata pues, según sus propios autores, no tanto de un "instrumento" con garantías psicométricas, sino de un sistema que puede abrir camino y ser tomado como punto de partida y modificado por los profesionales, cuyo interés se decante por el análisis institucional y por el estudio de la relación individuo-contexto.

En él encontramos dos bloques de contenido diferenciados.

El **primero** de ellos, de carácter teórico, incluye una reflexión sobre el concepto de normalización en el caso de personas con retraso mental, una aproximación a las perspectivas más importantes, desde las que se ha abordado el estudio de la relación individuo-medio, la conceptualización de contexto de la que se parte y una taxonomía de éste en relación con dicha población de individuos.

El **segundo** bloque de contenido lo constituye el sistema de evaluación propiamente dicho, que, siguiendo la conceptualización y taxonomía planteada en el bloque teórico, se divide, a su vez, en tres partes: "Entorno del centro", "Centro propiamente dicho" y "Escenarios del centro".

En la *primera parte*, "Entorno del centro", el sistema de evaluación propuesto pretende valorar todos aquellos elementos de dicho entorno, bien para su control o modificación, bien para un mejor aprovechamiento en los programas de intervención educativa. Algunos de los elementos abordados son la localización y accesibilidad, el equipamiento del entorno y sus riesgos, y el clima de relación.

Los elementos que se proponen como objeto de evaluación en la *parte segunda* son, entre otros, el equipamiento del centro, la organización que este centro tiene, las actividades recreativas, la implicación familiar, los elementos psicosociales y el clima social. A cada uno de ellos se le dedica un apartado.

La *parte tercera*, "Escenarios del centro", comprende el análisis de los diferentes "lugares" de éste donde se llevan a cabo las actividades (escenas) más significativas. Como tales se han considerado el comedor, las aulas, los aseos, los talleres, las salas comunitarias... y en cada uno de estos escenarios se evalúan aspectos como riesgos, organización, autonomía funcional, etc.

Es un sistema que permite ser aplicado para un análisis global de las instituciones o centros, o parcial de algún escenario o situación particular, pudiéndose optar, en cada uno de ellos, por la utilización de una o varias escalas, dependiendo del objetivo de la evaluación. Aunque no aborda dimensiones pedagógico-didácticas, constituye un valioso primer punto de partida para aproximarse al análisis del contexto en sus vertientes teórica y aplicada, en relación con las personas con retraso mental, aspectos éstos en los que constatamos una importante escasez de materiales.

- MOLINA, S., y ARRÁIZ, A. (1993). *Procesos y estrategias cognitivas en niños deficientes mentales*. Madrid: Pirámide.

El objetivo de este trabajo es analizar los procesos cognitivos de niños deficientes mentales utilizando un modelo elaborado por los autores a partir de tres fuentes básicas: la teoría vigotskyana sobre el potencial de aprendizaje y la construcción social del desarrollo cognitivo, el modelo de procesamiento de la información propuesto por Das y sus colaboradores y el mapa cognitivo diseñado por Feuerstein.

La obra está dividida en dos partes.

En la *primera*, y más extensa, se presenta el modelo que ha servido de base a la investigación que se ha llevado a cabo. Ello da pie a los autores para realizar una revisión sobre los tres pilares teóricos, anteriormente mencionados, en que apoyan su modelo, así como de otras investigaciones y trabajos sobre este tema.

La *segunda*, de menor extensión, está dedicada a ofrecer una serie de datos sobre la validez y fiabilidad del instrumento de evaluación sobre el que los autores se apoyan y a los resultados obtenidos en la investigación experimental.

Por último, aportan una amplia referencia bibliográfica.

Se trata, pues, de una obra eminentemente teórica con una gran profusión de citas y referencias directas al trabajo de otros autores. La investigación, tal como refieren sus autores, es un primer paso dado en esta línea, y, por tanto, los resultados deben ser considerados como provisionales mientras no haya otros con que contrastarlos.

Problemáticas específicas: caracterización y respuesta educativa

Retraso mental y trastornos graves del desarrollo

- VV. AA. (1990). Integración de personas con deficiencia mental a actividades de tiempo libre. *Siglo Cero*, 132.

Este número trata con cierta profundidad el tema del ocio y tiempo libre de las personas con deficiencia mental.

Presenta los principales aspectos de una investigación realizada por Ernesto Echebarría, en Vizcaya, sobre la integración de estas personas en su tiempo de ocio. En la primera parte de la investigación se hace una revisión teórica de aspectos relacionados con el tema que nos ocupa, como son el rol asignado/asumido por los deficientes mentales, el juicio social que se hace de ellos, las diferencias entre los conceptos de tiempo libre y ocio, las implicaciones del ocio en la sociedad actual y la integración. Asimismo se hace una revisión de diversas investigaciones que analizan las actitudes de los compañeros "normales" hacia los niños "retrasados" cuando éstos están incluidos en las mismas actividades, el autoconcepto y la actitud hacia la escuela del niño retrasado y las actitudes de los profesionales de la educación hacia la integración.

El estudio empírico se realiza sobre 24 casos de alumnos y alumnas con retraso mental que participaban en colonias veraniegas o clubes de ocio y tiempo libre. A través del seguimiento de estos casos se realiza una descripción de la situación de dichas organizaciones de tiempo libre en Vizcaya.

El enfoque que adoptan a la hora de realizar las actividades, tanto los clubes como las colonias de verano, es un planteamiento cooperativo, donde todos los miembros colaboran y se ayudan para realizar las tareas. Éste es el principal punto por el que los resultados de la integración en esta experiencia son bastante positivos, pues, como señala el autor, los resultados de muchas investigaciones sobre integración son en muchas ocasiones contradictorios, lo cual se debe a que no por compartir un mismo espacio y actividad se producen inmediatamente buenos resultados, sino que las condiciones en las que la integración se realiza resultan ser decisivas.

Los monitores que lideran los grupos suelen ser personas jóvenes, altamente motivadas y casi siempre específicamente formadas para sus tareas de liderazgo y de animación de grupos.

En el orden evaluativo, el informe destaca el mayor interés y alcance de la integración en los grupos más estables, los que corresponden a clubes, por comparación con los de colonias, menos duraderos y, en consecuencia, de menor calado. Es también en clubes, más que en colonias, donde la incorporación del alumno con retraso mental a grupos no específicos, con compañeros "normales", ejerce menos efectos disfuncionales o de desajuste.

Problemáticas específicas: caracterización y respuesta educativa

Retraso mental y trastornos graves del desarrollo

■ VV. AA. (1993). Sexualidad. *Siglo Cero*, 145.

■ VV. AA. (1993). Sexualidad. *Siglo Cero*, 146.

Sexualidad y retraso mental (1) es un monográfico sobre el tema de la sexualidad en las personas discapacitadas. En los diversos artículos se presentan algunas reflexiones teóricas sobre el tema, estudios de campo y una revisión de materiales didácticos que pueden ser utilizados para educar sexualmente a las personas con retraso mental.

El primer artículo es una adaptación del de Griffiths, Quinsey y Hingsburger, donde se sintetiza la perspectiva comunitaria actual de abordar conductas problemáticas en la sexualidad de los deficientes mentales, analizando en primer lugar las dificultades que encuentran para manifestar adecuadamente su sexualidad (falta de un entorno normal, segregación, aislamiento, etc.) y, en segundo lugar, las posibles causas de las manifestaciones "desviadas". Finalmente, se estudian la evaluación y el tratamiento.

Expone las distintas opciones de tratamiento, inclinándose por desarrollar habilidades sociosexuales en estas personas. Hace una amplia explicación de su propuesta de intervención, algunos de cuyos componentes son: entrenamiento de habilidades sociales, educación sexual, intimidad sexual, reproducción, autoprotección, entrenamiento en relaciones sociales, entrenamiento en responsabilidad y de habilidades de afrontamiento, etc.

También se incluyen tres artículos (J. Jiménez, E. Miguel y B. Ortega, y E. Martín, respectivamente) que, con enfoques distintos, documentan la realidad española, aportando datos sobre las concepciones que de la sexualidad de los deficientes mentales tienen los padres, los profesores y los propios muchachos/adultos.

En último lugar, se presenta un artículo que es una revisión de materiales didácticos para utilizarlos en la educación sexual de estas personas. Algunos de estos materiales, tanto bibliográficos como audiovisuales, están dirigidos a profesores, padres y alumnos.

Sexualidad y retraso mental (2) es el monográfico continuación.

El primero de los artículos trata sobre el abuso sexual en las personas con discapacidad. En él se exponen los aspectos concretos de una realidad generalmente ignorada e incluso ocultada, aportando bases para la evaluación e intervención en esas situaciones.

Los siguientes tratan del SIDA y la posible influencia en la población con retraso mental, la forma en que les afecta y cómo prevenirlo. También se indican algunos instrumentos que pueden ser utilizados para educar a estas personas en este aspecto, con el fin de que el mensaje les pueda llegar más claro y lo entiendan.

Al presentar el tema de la esterilización en la deficiencia mental se menciona que, aunque sea un tema que está en candelero, la esterilización es un método anticonceptivo cuestionable, por las secuelas que puede producir en las personas discapacitadas. Se analiza el estado de la cuestión en otros países y cómo se han resuelto casos, teniendo en cuenta las posibilidades de decisión, en estos temas, de las propias personas con deficiencia, los familiares o los jueces.

En el tema del ciclo vital de la familia de la persona con disminución psíquica, se explican todas las etapas por las que pasa una familia normal, sus problemas y dificultades, los problemas añadidos con los que se encuentran aquellos padres y aquellas madres con algún hijo deficiente y las maneras de superar dichas dificultades.

Por último, se presenta una experiencia de apoyo a parejas y familias formadas por personas con deficiencias, en la que se explica el tipo de apoyo que se da a estas personas y el funcionamiento general que tienen estas parejas.

Problemáticas específicas: caracterización y respuesta educativa

Retraso mental y trastornos graves del desarrollo

- VV. AA. (1993). El autismo, cincuenta años después de Leo Kanner. *Siglo Cero*, 149.

Con motivo del 50 aniversario de la publicación de la revista *Siglo Cero*, que coincide cronológicamente con la aparición del artículo de Leo Kanner "Los trastornos autistas del contacto afectivo", esta revista aprovecha la ocasión para ofrecer a sus lectores un número monográfico sobre el tema del autismo, al que seguirá otro de próxima publicación.

La traducción al castellano del mencionado artículo, que hasta este momento no se había realizado, constituye el comienzo de este número. En ella se relacionan 11 casos (ocho niños y tres niñas) que, por las peculiaridades de su comportamiento, constituyen objeto de estudio y seguimiento para el autor, y son englobados bajo la denominación de "síndrome de autismo".

A continuación se presenta una entrevista realizada por R. Canal a A. Rivière en la que se recogen sus ideas más actualizadas con respecto a la naturaleza del autismo, los procedimientos de intervención, la evolución del conocimiento científico en relación a estos aspectos en España, así como su valoración sobre la atención que vienen recibiendo en nuestro país las personas con autismo en el transcurso de los últimos años.

En tercer lugar aparece un artículo, recientemente publicado en lengua inglesa, de J. C. Gómez, E. Sarriá y J. Tamarit, en el que, a partir del análisis teórico de las habilidades comunicativas tempranas que están alteradas en los niños autistas, nos lleva al debate actual en relación a la naturaleza del trastorno que, según las hipótesis, puede situarse en un déficit eminentemente cognitivo o en la existencia de alteraciones tanto afectivas como cognitivas.

Las últimas páginas se dedican a hacer una breve mención de la Asociación Española de Terapeutas de Autismo y Psicosis Infantiles (A.E.T.A.P.I.) y recogen un listado de las asociaciones españolas dedicadas a la atención de personas con autismo.

Problemáticas específicas: caracterización y respuesta educativa

Retraso mental y trastornos graves del desarrollo

- VV. AA. (1993). El autismo, cincuenta años después de Leo Kanner (2). *Siglo Cero*, 150.

Este número de la revista constituye una continuación del anterior en el que se amplía información relativa a la evolución del conocimiento científico en relación con diferentes aspectos del autismo.

En concreto, se alude en primer lugar a un artículo publicado por M. Rutter y E. Schopler en 1992, en la revista *Journal of Autism and Developmental Disorders*, en el que se revisan y discuten los problemas derivados de la realización de clasificaciones diagnósticas y el progreso en el conocimiento desde que Leo Kanner describiera por primera vez el síndrome, planteando la necesidad de contar con estrategias de investigación que incluyan enfoques diversos en relación con las causas que pueden estar en el origen de este trastorno y de otros que participan de rasgos comunes, con el fin de reagruparlos y/o diferenciarlos.

En un segundo artículo, S. Baron-Cohen y P. Howlin exponen algunos temas de relevancia respecto a la utilización de la hipótesis de la Teoría de la mente para explicar los déficit cognitivos que aparecen en el autismo.

La posibilidad de enseñar a estos sujetos una Teoría de la mente, las repercusiones que de ello se pueden derivar, el papel de los test cognitivos en el diagnóstico de este tipo de déficit y la utilización de "precursores de la Teoría de la mente" en la detección del autismo en la infancia, constituyen las cuestiones claves del presente trabajo, que concluye proponiendo la realización de posteriores investigaciones en esta línea, tan incipiente y novedosa.

Por último, Prizant y Wetherby aportan un trabajo sobre la mejora de la comunicación en el autismo, analizando la relación entre teoría y práctica, bajo la perspectiva de que las propuestas para conseguir esta mejora han de estar basadas en un sólido marco teórico y filosófico.

En suma, la posibilidad de haber contado con estos dos números monográficos de la revista constituye una aportación relevante, ya que aproximan al lector al estado actual de conocimiento en este tema.



Problemáticas específicas: caracterización y respuesta educativa

Retraso mental y trastornos graves del desarrollo

- KENT, L. R. (1983). El niño que no se comunica. Bases teóricas y prácticas para la intervención. *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*, Vol. III, 2, 78-95.

Tal y como el título indica, se trata de exponer las bases teórico-prácticas para la intervención con el niño que no se comunica. El presupuesto teórico del que parte considera que el desarrollo del lenguaje en el niño normal se produce gracias a las interacciones que los padres establecen con él, proporcionándole los modelos adecuados y reforzándole diferencialmente aquello que le permita la adquisición del lenguaje. En esta interacción el papel de los hijos es igualmente importante: con sus reacciones y actitudes producen y mantienen las propias conductas de enseñanza de los padres. En el niño y la niña con serios problemas de desarrollo, en cambio, este proceso interactivo se rompe y se observa un **mutuo fracaso** de ambas partes para satisfacer las demandas del otro.

En el niño, las bases del lenguaje son socioafectivas antes que propiamente cognitivas y lingüísticas. En esta premisa se fundamenta el “**juego intensivo**” creado por Bradtke, Kirkpatrick y Rosenblatt (1972) como programa para la adquisición de comunicación social positiva en los niños, lo que supone que “con algunos niños hay que fortalecer la comunicación socioafectiva antes o al mismo tiempo que se introduce una terapia de lenguaje estructurado”. El juego intensivo puede ser completado con otras técnicas como el programa de “Comunicación Total” de Schaeffer, Musil y Kollinzas (1980) y es especialmente adecuado para niños que no se comunican, que no confían y que se resisten a la relación con los demás; es igualmente apropiado para niños con grave disminución física, con déficit visual o con otros deterioros de salud, por cuya causa no han experimentado adecuadamente el contacto físico con el entorno más cercano.

Los objetivos típicos de la intervención, mediante juego intensivo, son: incrementar las respuestas sociales positivas, reducir las conductas que evitan la sociabilidad, así como las autoestimulantes y/o autoagresivas, y sobre todo aumentar la comunicación afectiva personal, expresiva y receptiva. Al principio, se propone al niño un estrecho contacto físico. El maestro canta, habla y actúa en general como si estuviera jugando con un niño de respuestas normales, como si el niño comprendiera la situación y como si sus actos tuvieran sentido. La importancia de estas atribuciones positivas de significatividad es señalada como un factor trascendente para posibilitar el desarrollo de estos niños. Se trata de buscar contenido comunicativo en la conducta del niño, agradecerle, interpretarle y cumplir sus peticiones, cuando es posible. Este proceso modela la expresión del mensaje del niño en palabras y gestos. Por medio de esta reflexión, interpretación y modelado, el maestro establece los pasos necesarios para que el niño comience a imitar gestos o respuestas lingüísticas específicas.

El artículo es de sumo interés para aquellos profesionales que busquen la manera de hacer más efectiva su intervención con niños que presentan graves trastornos de desarrollo y que no tienen una adecuada interacción con el medio, así como para aquellos que tienen que asesorar al respecto.



Problemáticas específicas: caracterización y respuesta educativa

Retraso mental y trastornos graves del desarrollo

- CACHINERO AVILÉS, A. (1989). Entrenamiento de estrategias cognitivas en sujetos con retraso mental. *Siglo Cero*, 122, 12-33.

El presente artículo es una investigación cuasi-experimental sobre la comparación de tres estrategias de entrenamiento a sujetos con síndrome de Down.

En primer lugar hace una revisión de las evaluaciones dinámicas de la inteligencia, es decir, de aquellas que plantean que todas las personas tienen más posibilidades de rendir mejor con un cierto entrenamiento, mediación, etc., que los resultados simples que ofrece una evaluación estandarizada de la inteligencia.

En segundo lugar analiza cuatro posibles determinantes de la ejecución, que son: la velocidad con que son realizadas las operaciones elementales del procesamiento de la información, la base del conocimiento del sujeto, el papel desempeñado por las diversas estrategias en el manejo de la memoria y las situaciones de solución de problemas, la metacognición y la toma de decisiones ejecutivas.

Seguidamente pasa a analizar los efectos de tres modos de entrenamiento en estrategias, que son los que luego comparará en la investigación. Estos modos son: el entrenamiento "a ciegas", es decir, se enseña al alumno la actividad que tendrá que hacer; el entrenamiento informado, donde, además de enseñar lo que se ha de hacer, se reflexiona con el alumno sobre las ventajas, la finalidad de dicha estrategia y la razón por la que resulta eficaz; el entrenamiento de autocontrol o automonitorizado. Este tipo de entrenamiento incluye las características de los dos anteriores y, además, una instrucción para que el sujeto llegue a controlar de forma metódica todas las operaciones y los resultados de sus estrategias. Los resultados confirman que este último tipo de entrenamiento es el que desarrolla estrategias más eficaces y duraderas, seguido del entrenamiento informado y, por último, del simple.

Finalmente se presentan los resultados de la investigación cuasi-experimental realizada con los sujetos anteriormente citados a los que se les aplicaron estos tres métodos y que confirman el modelo teórico precedente, incluso después de un período de instrucción breve. Los resultados más positivos se consiguen con los métodos en los que hay una verbalización de los pasos, ya sea por parte del profesor o del alumno.



- LEVITT, S. (1982). *Tratamiento de la parálisis cerebral y del retraso motor*. Buenos Aires: Médica Panamérica, 1990.

La presente obra trata de responder a la siguiente pregunta: ¿qué es lo que hace que un niño se mueva? Principal interrogante para todas las personas que trabajan con niños con parálisis cerebral y con los que sufren retraso en el desarrollo motor.

Para responder, la autora efectúa una síntesis muy efectiva entre lo opinado por varios médicos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, psicólogos y educadores, junto con una revisión y actualización de los conocimientos que sobre este tema se tenían previamente, pero partiendo de su propia experiencia, y esto es lo que confiere al libro un carácter de utilidad y por lo que resulta muy oportuno.

El contenido del libro se estructura en cuatro partes estrechamente relacionadas entre sí. En la *primera* (del capítulo 1 hasta el capítulo 4), la autora expone los **principios específicos y generales del tratamiento y cuidado diario**, además de una síntesis de los diferentes sistemas de intervención, acompañada de una recomendación final: "Todos los modelos facilitados en una parte del cuerpo deben estar acompañados de una observación cuidadosa de todo el niño y no sólo de la parte que se está estudiando."

En la *segunda* (del capítulo 5 al 7) se describe lo que sería un **programa de terapia**, centrándose, sobre todo, en cuáles serían los procedimientos de evaluación a seguir para la elaboración de dicho plan, siempre desde su enfoque práctico y contando, entre otras cosas, con evaluaciones adicionales del comportamiento social, de la comunicación, la percepción y el juego.

La *tercera parte* (capítulo 8) se dedica a señalar los **principales problemas de la deformidad**; incluye ideas y métodos de una síntesis de Neurología y Ortopedia dirigida a la terapia y cuidado diario, con sugerencias para conseguir la más adecuada colaboración de los padres.

La *cuarta* y última parte (capítulo 9) retoma los planteamientos de capítulos anteriores para sugerir diferentes propuestas en una situación de grupo para niños y niñas.

Se trata, en general, de un manual claro y bien estructurado. Especialmente interesante resulta el diseño que la autora realiza de los procedimientos de tratamiento, enfocándolos desde una verdadera Programación, y donde la evaluación del proceso es uno de los elementos más esenciales.

El libro resulta un recurso útil para todos los profesionales que estén interesados en el tratamiento de estas afecciones, sobre todo en niños desde las primeras edades, aunque por su temática sea especialmente interesante para los fisioterapeutas, que, además, pueden trasladar a los padres muchas sugerencias y propuestas que la autora plantea.

Desde el criterio eminentemente práctico que parece presidir la redacción del texto, son también de gran utilidad las indicaciones que, para la selección del Equipo, se aportan en el Apéndice, además de una interesante bibliografía, fotocopias bien seleccionadas y atrayentes dibujos que apoyan adecuadamente el texto.



Libros

Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares

Problemáticas específicas: caracterización y respuesta educativa

Deficiencia motora

- BUSTO, M.^a C. (1984). *Reeducación del habla y del lenguaje en el parálítico cerebral*. Madrid: CEPE, Col. Educación Especial.

La lectura de esta obra está especialmente indicada para los profesionales de Logopedia que trabajan con niños con parálisis cerebral en el desarrollo del habla y del lenguaje o en su rehabilitación.

Bajo este título, lo que aparece en el texto es una amplia y detenida revisión de dos modelos de intervención: el **Método Tardieu** y el **Método Bobath**.

Dicho estudio, que supone el objeto y tema central del libro, está precedido por dos capítulos en los que brevemente se fija el concepto de parálisis cerebral, sus principales causas y características, junto con las manifestaciones y principales problemas que se presentan en el habla y el lenguaje de estos niños.

La última parte del libro resulta especialmente interesante, ya que concluye con un estudio comparativo de ambos métodos, seleccionando diez aspectos relacionados con la reeducación de la alimentación, del habla y del lenguaje en el niño con parálisis cerebral.

Destaca en este estudio la valoración personal que la autora realiza del tratamiento dado a cada uno de los aspectos considerados fundamentales, tanto en el método Tardieu como en el Bobath.

De su lectura se desprende que, aun considerando que ambos métodos, en general, se complementan, la autora se decanta por el método Bobath en aspectos como el trabajo en equipo, el tratamiento (es más coherente, pues lo plantea como trabajo conjunto del fisioterapeuta y el logopeda), la expresión y comprensión del lenguaje (lo desarrolla globalmente), la comprensión fonética (desarrolla más la gnosia visual, por su importancia en la lectura labial), la expresión fonética (sigue unos pasos coherentes, ya que tiene en cuenta tanto el dominio motriz como la facilitación de la fonación) y la motricidad corporal (mantiene la relación existente entre el control motriz del cuerpo y la reeducación de la alimentación y del habla a lo largo de todo el tratamiento).

Sin embargo, para que el logopeda pueda diagnosticar el nivel de cada factor, que comprende la reeducación del habla y del lenguaje en el niño y la niña con parálisis cerebral, propone las hojas de examen del logopeda de Tardieu, por ser más completas y coherentes que el cuestionario de Bobath.

Los profesionales de la Logopedia encontrarán en este manual dos sistemas de trabajo didácticamente planteados en sus diferentes secuencias, que incorporan actividades perfectamente pautadas y descritas, ejercicios para la reeducación de la respiración, el tratamiento de la voz y los movimientos bucoarticulatorios, la deglución, etc., todos ellos tendentes a procurar el tratamiento de los diez aspectos anteriormente señalados. Incluye sugerencias para que los padres puedan hacer efectiva su colaboración en buena parte del proceso.

Ambos métodos son susceptibles, además, de formar parte de un programa más global de aprendizaje y uso de diferentes técnicas de comunicación, en el que participen (dentro de un contexto escolar) otros profesionales del área de la comunicación y el lenguaje (maestros, pedagogos, psicólogos, etc.). Para ellos, por tanto, también puede resultar verdaderamente útil la lectura de este libro.



- SORO, E.; ROSSELL, C., y cols. (1988). *Manual de toma de decisiones y de evaluación para el aprendizaje y uso de los sistemas aumentativos de comunicación*. Madrid: ATAM-FUNDESCO, Unidad de Comunicación Aumentativa, Serie Evaluación, Documentos I.

Este manual se presenta como un instrumento orientativo para la toma de decisiones y la evaluación de personas con discapacidades en la comunicación y el lenguaje, que aporta importantes elementos de reflexión de gran utilidad tanto para los profesionales directamente implicados en la enseñanza de dichos aspectos como para aquellos que tienen como tarea fundamental la evaluación e intervención de las personas que presentan graves trastornos del habla.

El manual consta de tres partes. En la primera se presentan, entre otras, cuestiones generales sobre los procesos de comunicación, el desarrollo de sus sistemas aumentativos, la definición de los objetivos y la estructura del manual, recomendaciones para su uso, así como una breve revisión de las características de la evaluación de personas con discapacidad física.

La segunda parte plantea procesos de toma de decisiones y de evaluación, analizando las características, la finalidad y las limitaciones de algunos instrumentos y ofreciendo orientaciones para el uso de las matrices para la toma de decisiones y para la organización de los distintos instrumentos y materiales de evaluación, a partir de los cuales cada profesional puede construir el material necesario para abordar sus necesidades evaluativas.

Finalmente, se presenta una tercera parte dedicada íntegramente a recoger los protocolos, registros, esquemas y materiales a los que se hace referencia a lo largo del texto.

Es importante señalar que este material constituye una guía para el evaluador, que intenta dar sugerencias y materiales concretos para la evaluación de aquellas habilidades que intervienen en la adquisición y el desarrollo del lenguaje en sujetos que presentan graves trastornos del habla.



Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares

Problemáticas específicas: caracterización y respuesta educativa

Deficiencia motora

- RYE, H., y SKJORTEW, M. D. (1990). *Guía para la educación de los niños afectados de parálisis cerebral grave*. París: U.N.E.S.C.O.

Una de las mayores ventajas que aporta esta guía es que está elaborada para ser leída especialmente por los profesionales que tienen poca experiencia en el campo de la parálisis cerebral, por lo que las técnicas desarrolladas para abordar el tratamiento de los problemas derivados de la parálisis cerebral grave están explicadas por los autores en términos fácilmente comprensibles para el lector.

En un *primer capítulo*, la guía trata sobre la parálisis cerebral y de los distintos tipos que de ella existen, indicando también la incidencia de la misma, las causas que pueden producirla y sus disfunciones asociadas, pasando a continuación, también en este capítulo, a abordar el nuevo concepto de discapacidad y las nuevas orientaciones en materia de educación. Se hace hincapié en la importancia del aprendizaje temprano, de la necesidad de un programa de estudio flexible en la escuela primaria y de la educación integrada como introducción en la comunidad.

En el *segundo capítulo* de esta guía se abordan los temas de comunicación total y comunicación estructurada, concluyendo que es importante establecer las condiciones que permitan que el niño adquiera las experiencias necesarias y que el adulto reciba lo que el niño tiene que ofrecer.

El *tercer capítulo* aborda el tema de cómo hacer frente a las deficiencias de aprendizaje de los niños con parálisis cerebral, indicando la necesidad de que el maestro acepte al niño y a la niña tal y como son, respetando su carácter singular y resaltando sus recursos en vez de sus deficiencias, para así poder ofrecerle posibilidades de aprender y desarrollarse. Se indican en este capítulo pautas concretas para ayudar al docente a resolver problemas de concentración del alumno, problemas educativos específicos en cuanto a capacidad motriz, experiencias, coordinación visomotora, etc.

El *cuarto capítulo* aborda el tema del lenguaje y el habla como instrumentos de comunicación, partiendo de la idea de que es necesario proporcionar a los niños con parálisis cerebral el instrumento de comunicación que resulte más funcional para cada uno de ellos. Se exponen en este capítulo procesos de evaluación y capacitación de los niños y niñas que tienen perturbaciones del lenguaje o deficiencias del habla.

La disposición para la lectura o el nivel de desarrollo que permite al niño beneficiarse de ella constituye el *quinto capítulo* de esta guía, pasando a continuación, en el sexto, a abordar el tema de la alimentación como aspecto que tiene que ver tanto con la comunicación como con la comida y nutrición.

Otros capítulos los constituyen la enseñanza de las matemáticas y el tratamiento de los problemas de la escritura de los niños y niñas con parálisis cerebral, en los que se ofrece una gran variedad de ejercicios para que el docente trabaje con estos alumnos y alumnas.

El *capítulo noveno* es el referido a la preparación para la vida adulta. En él, el autor resalta que "la escuela no sirve solamente para aprender a leer y a escribir, sino que ha de ser el lugar en el que los alumnos y las alumnas aprendan a aprovechar sus propios recursos en el sentido más amplio del término. Esto dará a cada alumno la mejor oportunidad posible de desenvolverse en la sociedad".

En el *capítulo décimo* se hace referencia a adaptaciones y a creación de medios auxiliares, especiales en la educación (cambios de los edificios, material educativo...).

El *último capítulo* de la guía está dedicado a la calidad de vida de estos niños y niñas. En él se incluyen las artes como instrumentos para adquirir conciencia de uno mismo, la interacción social, la experiencia y la expresión e intercambio de sentimientos.

Finaliza la guía con un glosario de términos y direcciones de interés.



Problemáticas específicas: caracterización y respuesta educativa

Deficiencia motora

- ROSA RIVERO, A.; MONTERO GARCÍA-CELAY, I., y GARCÍA LORENTE, M.^a C. (Comp.) (1993): *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*. Madrid: M.E.C., Centro de Publicaciones, C.I.D.E., vol. 79.

Este libro es el resultado de las reflexiones que realizaron sus autores a partir de una investigación llevada a cabo desde el C.N.R.E.E. sobre la evolución escolar de un grupo de niños con parálisis cerebral ("Instrucción y progreso en niños con parálisis cerebral en preescolar y ciclo inicial. Un estudio de seguimiento", C.I.D.E., 1992). Se trata de una compilación que suma la revisión de la literatura científica, psicológica y pedagógica con una toma de postura teórica. Su lectura puede resultar útil para llevar a cabo una acción educativa práctica con los alumnos y las alumnas que tienen parálisis cerebral.

En el *primer capítulo* se aborda una aproximación a los aspectos básicos de la parálisis cerebral: concepto, etiología, clasificación e incidencia, y se discute la utilidad que tiene para la escuela la búsqueda del etiquetaje. A continuación se plantea un análisis del funcionamiento del sistema motor, tomando como punto de partida el estudio de la organización funcional del cerebro aportada por A. R. Luria. Por último, se examinan brevemente las diferentes técnicas de rehabilitación existentes y se finaliza con algunas ideas generales para la intervención psicoeducativa con estos alumnos y alumnas.

En el *segundo capítulo* se analiza el tema de las relaciones entre desarrollo y educación en el niño con parálisis cerebral. Desde una perspectiva constructivista, se plantea si es más oportuno hablar de necesidades educativas especiales o de defectología en el sentido vygotskiano del término. Se llega a la conclusión de que es preciso tener una idea lo más exacta posible de las peculiaridades del desarrollo para cada tipo de afectación, pues ello puede permitir a padres, profesores y comunidad social hacerse conscientes de la diversidad y favorecer, en consecuencia, la creación de técnicas educativas e instruccionales *ad hoc* para cada grupo de necesidades. En un segundo apartado se realiza una revisión de los datos que la literatura ofrece sobre el desarrollo psicológico de los niños con parálisis cerebral (estudios sobre inteligencia, desarrollo cognitivo y programas de entrenamiento). Por último, se recoge una interpretación de los procesos de desarrollo, destacando una interesante aproximación al concepto de "zona de desarrollo próximo" y su relación con otros conceptos como "zona de movimiento libre" y "zona de acción promovida", mecanismos éstos que regulan selectivamente los grados de libertad de las acciones de los niños en el ambiente. Según el autor, la configuración de estas zonas sería distinta en los niños con deficiencias y en los normales, lo que puede configurar rutas de desarrollo bien diferentes, aunque, gracias a la mediación del ambiente, el resultado final del proceso puede llegar a ser el mismo.

El *tercer capítulo* trata del desarrollo de la comunicación y el lenguaje en estos alumnos y alumnas. Se hace un recorrido por el origen y la evolución del lenguaje destacando la importancia de los procesos interactivos y señalando la necesidad de estar abiertos a la modalidad comunicativa del niño y de la niña. El capítulo es de sumo interés por cuanto desarrolla una gran cantidad de ideas prácticas para relacionarse de diferentes maneras con el alumno que no tiene habla, a través de la estimulación multisensorial y del juego. Se incluye un apartado dedicado a los sistemas aumentativos/alternativos de comunicación, haciendo un especial hincapié en el desarrollo del habla interna y aportando al respecto diversas hipótesis novedosas.

El *cuarto capítulo* se dedica a realizar orientaciones para la evaluación. Después de un recorrido por los distintos modelos aportados tanto desde la tradición psicológica como desde la educativa, se concluye la necesidad de una síntesis que puede proporcionar la Escuela sociohistórica gracias a planteamientos teóricos cercanos a los autores del texto. La segunda parte se centra en dar orientaciones para la evaluación del niño con parálisis cerebral, tanto en la primera infancia como en la etapa escolar. Es de sumo interés para el trabajo de los Equipos Psicopedagógicos por su contenido eminentemente práctico.



Libros

Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares

Problemáticas específicas: caracterización y respuesta educativa

Deficiencia motora

Ámbitos de intervención

El *capítulo quinto* presenta una panorámica global sobre las aportaciones que pueden ofrecer las nuevas tecnologías a los alumnos y las alumnas cuya capacidad de acción sobre el ambiente está seriamente disminuida. Primero se centra en las diferentes ayudas técnicas que pueden servir para facilitar el proceso de comunicación, así como en las estrategias que se pueden seguir para optimizar el potencial de estos dispositivos. Asimismo, se explicitan las diversas utilidades del ordenador para estos niños: ayuda en el proceso educativo, control del entorno, ayuda para la formación profesional y el mundo laboral. Por último, se da información sobre instituciones, organizaciones y experiencias que se están llevando a cabo en la actualidad. Este capítulo tiene una evidente dimensión práctica que puede resultar de utilidad cuando se pretenda orientar el uso de recursos tecnológicos necesarios para los niños que tienen grados importantes de discapacidad motora, recursos que son, por otra parte, la llave del futuro para su total integración.

El *sexto* y último capítulo se refiere al contexto familiar. Desde una perspectiva sistémica, se analiza la importancia de la familia como grupo básico de apoyo psicológico y social para todos los niños y en especial para los que tienen dificultades motoras. Se pone de manifiesto la importancia tanto de los procesos interactivos como de las expectativas que tiene la familia sobre el desarrollo de su hijo. Se abordan, igualmente, las posibles necesidades especiales de las familias en las que hay un niño con parálisis cerebral, para terminar aportando ideas a fin de realizar una evaluación/intervención del contexto familiar que ha de servir a los Equipos para ayudar a las familias a satisfacer tales necesidades.

En conjunto, se trata de un libro de utilidad tanto teórica para el estudioso de estos temas como práctica para los que tienen que, profesional o familiarmente, acometer esta difícil problemática.

Problemáticas específicas: caracterización y respuesta educativa

Programas y pruebas de evaluación específicos

- RIVIÈRE, A., y cols. (1988). *Evaluación y alteraciones de las funciones psicológicas en autismo infantil*. Madrid: M.E.C., C.I.D.E.

Este libro presenta los resultados obtenidos a partir de un trabajo de investigación, planteado con una doble finalidad: por una parte, desarrollar instrumentos objetivos de investigación y diagnóstico del autismo infantil; por otra, utilizarlos para definir con precisión la conducta y el desarrollo de las personas autistas. La consideración del déficit, desde la triple perspectiva, como trastorno del desarrollo, como síndrome de conducta y como alteración de las pautas de comunicación, con el fin de contrastar cuál de ellas responde mejor a la definición del mismo, constituye una aproximación interesante que contribuye a clarificar y concretar diferentes concepciones y posicionamientos.

La muestra elegida para la investigación está formada por tres grupos de niños: unos diagnosticados de autismo infantil precoz, a partir de los criterios propuestos por Rutter (1978); otro de deficientes mentales no autistas, de diferentes etiologías, y un tercer grupo de niños "normales".

Como instrumentos de evaluación y diagnóstico se utilizan algunas áreas específicas de los "Tests de Evaluación del Desarrollo para la Educación Preescolar y Especial" (T.E.D.E.P.E), de Rivière y cols. (1984), con el fin de establecer diferencias sobre ellas entre los grupos de niños de la muestra arriba reseñada. También se presenta y utiliza una escala diagnóstica para la determinación de cuadros de autismo infantil, que permita establecer una delimitación objetiva de los mismos. Por último, se usa un procedimiento, especialmente diseñado y construido para esta investigación, de observación objetiva de las conductas de los niños y niñas autistas en situaciones espontáneas de interacción social.

Los resultados obtenidos son bastante alentadores y permiten llegar a conclusiones que acercan a un mayor conocimiento de las peculiaridades de este trastorno. En este sentido, se apunta que el autismo, más que una alteración específica del desarrollo, constituye un cuadro de alteraciones de conducta referido a las pautas de relación y comunicación con las personas.



■ SOTILLO, M.^a (Ed.) (1993). *Sistemas alternativos de comunicación*. Madrid: Trotta.

Bajo el título de *Sistemas alternativos de comunicación* se han agrupado un conjunto de sistemas, métodos y técnicas de comunicación que tienen en común el ser usadas como estrategias alternativas a la comunicación oral y comparten características funcionales generales, pero difieren en aspectos estructurales y en algunas especificaciones, de forma que unos serán más idóneos que otros, dependiendo de los destinatarios de dichos sistemas.

El gran interés de esta temática contrasta con la ausencia en nuestra literatura de compilaciones estructuradas que permitan a los terapeutas conocer, comparar y elegir el sistema alternativo a la comunicación oral que será más adecuado para cada caso concreto.

Éste es precisamente el objetivo de este libro: dar a conocer lo que son los **sistemas alternativos de comunicación** como métodos de intervención en lenguaje, presentando su historia, sus objetivos y aplicaciones, describiendo los diversos tipos de sistemas alternativos de comunicación y sus características, y presentando estrategias para realizar una adecuada selección del sistema alternativo a plantear en cada caso.

Sistemas alternativos de comunicación reúne diversos contenidos en una publicación conjunta, que implica una síntesis e intento de formulación comprensiva e integrada de diversos conocimientos que vienen a atender una clara necesidad en el momento actual de difusión del tema. En este libro se pretende, además, facilitar la interconexión entre los avances científicos, relativos a comunicación, lenguaje y evaluación, y los campos de aplicación, de forma que sea posible que la ciencia psicológica del lenguaje produzca e incorpore una práctica de intervención lo más ajustada posible a los avances de las ciencias del lenguaje.

- VV. AA. (1993). Técnicas alternativas y aumentativas de comunicación para alumnos y alumnas con discapacidad motora. *Infancia y Aprendizaje*, 64.

Cuatro interesantes trabajos son los que componen este monográfico. Tras una presentación a cargo de C. Basil en la que se incluyen algunas aclaraciones terminológicas sobre el tema, en el primer artículo, de carácter teórico, titulado "Desarrollo del lenguaje asistido", S. von Tetzchner expone sus ideas sobre el desarrollo del lenguaje en usuarios de ayudas técnicas para la comunicación y ofrece orientaciones encaminadas a evitar malos usos en la aplicación de dichas técnicas. Asimismo, se destaca la importancia de facilitar procesos interactivos naturales para potenciar el desarrollo del lenguaje en estos usuarios.

Los dos siguientes artículos están basados en estudios empíricos. En uno de ellos, E. Soro y C. Basil ofrecen estrategias para facilitar las iniciativas de interacción en hablantes asistidos. En el otro, J. Escoín y M. Mascuñán muestran las estrategias y recursos informáticos que se utilizaron para mejorar la velocidad lectora en jóvenes con deficiencia motora.

Por último, este número monográfico termina con un *dossier* documental, llevado a cabo por C. Rossell, en el que recoge información de libros y revistas publicadas sobre el tema, de producciones audiovisuales y de ayudas técnicas, así como una relación de entidades e instituciones que pueden proporcionar información sobre comunicación aumentativa y ayudas técnicas, así como direcciones de casas comerciales donde se pueden adquirir diversos materiales.

En definitiva, consideramos que el contenido de este monográfico es de gran interés, ya que de él se extraen aportaciones teóricas y prácticas de utilidad para los profesionales interesados en el tema.

■ FORTICH MORELL, L. (1987). *La deficiencia auditiva*. Valencia: Promolibro.

La primera parte del libro está dedicada a aspectos médicos, audiológicos y audiotróficos. Esta parte, quizás algo más extensa de lo que le correspondería en un libro que trata de ser "una aproximación interdisciplinar", es bastante completa, si la consideramos introductoria en dichos campos. Una segunda parte trata sobre aspectos psicoeducativos de carácter más complejo, donde se contemplan variables de tipo auditivo, lingüístico y psicológico. Se echa en falta el tratamiento de aspectos psicolingüísticos y sobre todo sociolingüísticos. Por ello, da la impresión de que pueda quedar descrita suficientemente la imagen en negativo de la persona sorda y no suficientemente los aspectos positivos y las potencialidades de las personas con deficiencia auditiva. En resumen, es un libro que, con abundantes referencias bibliográficas, invita a seguir profundizando en cualquiera de los aspectos tratados y sobre todo en los que en él se abordan en menor profundidad.

El interés que este libro pudiera tener para quienes trabajan en tareas de orientación educativa reside en los siguientes aspectos: la tarea de orientación psicopedagógica que, cuando se trata de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, en este caso alumnos y alumnas sordos, resulta de gran importancia por la trascendencia que puede tener para éstos. Sin pretender que estos profesionales se conviertan en expertos en audiolología, fisiología o anatomía, es indudable que resultará de gran utilidad el manejo de los principales conceptos, así como el lenguaje propio de dichas disciplinas. Igualmente, se pueden encontrar en este libro los conceptos básicos, imprescindibles para interpretar correctamente informes de otros profesionales que, con frecuencia, se expresarán con un lenguaje propio de sus disciplinas.

Una tarea tan compleja como la orientación psicopedagógica y de apoyo a la educación de los alumnos y las alumnas con déficit auditivo, así como la de otros alumnos y alumnas con diversas necesidades educativas especiales, supone una visión multidisciplinar para mejorar un proceso más global como es el hecho educativo. Este libro puede resultar de interés en la medida en que nos permite conocer y, por tanto, manejar algunos aspectos básicos de la sordera como los ya citados.



Libros

Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares

Problemáticas específicas: caracterización y respuesta educativa

Deficiencia auditiva

- SACKS, O. (1990). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Madrid: Anaya, 1991.

Libros sobre los sordos y la sordera podemos encontrar bastantes, escritos por especialistas: por médicos, pedagogos, profesores de sordos e incluso por los propios sordos; sin embargo, aquí nos vamos a encontrar con un punto de vista muy peculiar: ésta es la mirada de un profano, de una persona que se acerca por primera vez a la sordera, sin prejuicios, con curiosidad... y con una formación cultural impresionante. Sacks es un reconocido neurólogo, pero también un escritor agradable y además un "humanista". Se niega a ver la enfermedad prescindiendo del enfermo, y esta actitud profesional la aplica también cuando se adentra en el mundo de los sordos.

El libro consta de tres partes. En la primera, muchos sordos, con un hilo narrativo que engancha fácilmente, nos van mostrando actitudes, características, dificultades y posibilidades de las personas sordas. Sin clasificaciones ni tipologías, es un intento de reflejar la variedad y la idiosincrasia de los habitantes de esa "tierra extraña y maravillosa" como la denomina el autor. En la segunda parte, la más científica, el análisis profundiza en las bases neurológicas, en el problema de la adquisición del lenguaje y en la consideración del lenguaje de signos como capacidad que se manifiesta en lenguas tan completas y eficaces como las orales. En la tercera y última parte se recoge un episodio de la historia reciente de los sordos que sirve de pretexto para un análisis sociocultural de la comunidad sorda. Se trata de la revuelta de los estudiantes sordos de la Gallaudet University para lograr que el presidente de dicha institución universitaria fuese, por primera vez desde su fundación, una persona sorda.

A medio camino entre la obra literaria y el texto científico, es un libro de amena lectura, con muchísimas referencias bibliográficas y que aporta una información muy completa para cualquier persona que empiece a relacionarse con los sordos y la sordera. Tiene quizás algún inconveniente que puede entorpecer algo la lectura. Los lectores españoles hemos de prestar atención a expresiones no habituales entre nosotros, así como al empleo de la palabra "señas" por "signos"; y asimismo a la constante interrupción del texto con llamadas a pie de página, en ocasiones de varias páginas de extensión. El propio autor advierte sobre la imposibilidad de evitarlas e invita a prescindir de su lectura si se desea, pero... estas llamadas son tan interesantes y aportan tanta información como el propio texto al que hacen referencia; así que su lectura es, también, poco menos que obligada.

■ RODRÍGUEZ, M.^a A. (1992). *Lenguaje de signos*. Barcelona: C.N.S.E.

Este libro es un estudio de la Lengua de Signos Española (L.S.E.) desde un punto de vista lingüístico. Recoge el trabajo realizado por la autora en su tesis doctoral sobre el lenguaje de signos de los sordos, iniciado en 1982 y presentado en 1990. Va dirigido, en palabras de su propia autora, "a profesores, intérpretes, logopedas, pedagogos y psicólogos que trabajan directa o indirectamente con el sordo", que saben la importancia que tiene el lenguaje de signos en la vida y la educación del sordo y a los que conocer cómo se organiza su lenguaje ayudará a superar las dificultades que éste tiene con el entorno oyente. Para los profesionales que trabajan en un Equipo Específico de Deficiencia Auditiva, por su relación con los alumnos y las alumnas sordos y con algunos adultos sordos (colaboradores, padres sordos de alumnos y alumnas sordos...), puede ser importante conocer algunas cosas de la organización de la lengua de signos que éstos emplean.

Contiene una amplia introducción que define los aspectos en los que se va a desenvolver el resto del libro y que incluye un resumen, muy completo y documentado, de lo que podríamos denominar historia de la sordomudística, recogiendo especialmente aquellos detalles que hacen referencia al empleo y desarrollo de la lengua de signos.

En los capítulos siguientes se lleva a cabo un minucioso análisis de los campos que son habitualmente objeto de estudio de la lingüística, aplicada, en este caso, al lenguaje de signos: significado, articulación, reguladores del discurso y sintaxis.

La especificidad del tema y la novedad de la terminología, que en ocasiones se emplea a lo largo del texto, hacen que no sea un libro de fácil lectura, y más si consideramos que la necesaria presencia de numerosos ejemplos requieren cierto manejo de la Lengua de Signos Española, a fin de apreciar con exactitud las ideas que pretenden expresar.

No obstante, debería ser una lectura obligada para cualquier persona interesada en el lenguaje de signos y que esté iniciándose en su aprendizaje, por cuanto es el primer y único, hasta ahora, estudio publicado que analiza nuestra lengua de signos, desde un punto de vista estrictamente lingüístico y mediante una metodología científica.



Problemáticas específicas: caracterización y respuesta educativa

Deficiencia auditiva

- GARRIDO, C.; VASQUEZ, A., y MARTÍNEZ, I. (1990). La Integración de los niños sordos en el sistema escolar. El caso de Adela G. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 43-62.

Estamos ante un interesante artículo en el que se presenta una manera diferente de abordar la observación —y, por tanto, la evaluación— de lo que sucede en el contexto de la clase. Desde una perspectiva etnográfica, las autoras analizan diferentes elementos de la situación educativa de una alumna con déficit auditivo. La metodología empleada, el estudio de casos, permite realizar un abordaje más comprensivo de los procesos educativos en consonancia con las prácticas evaluadoras que, en la actualidad, llevan a cabo los E.O.E.P.s y en las que, junto a la evaluación individual del alumno, se contempla la necesidad de considerar al mismo en relación al contexto educativo en que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta evaluación ofrecerá datos particularmente interesantes en lo que respecta a las interacciones que se desarrollan en la clase, tanto entre compañeros como entre alumnos y profesores. En el caso de las alumnas y los alumnos sordos este análisis resulta de particular importancia, ya que permitirá conocer la calidad y cantidad de las interacciones que se establecen, así como los objetivos que las mismas persiguen. Por otra parte, ayudará a conocer la organización y el desarrollo de diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo una base importante sobre la que comentar, discutir y contrastar con los educadores implicados, tratando de buscar conjuntamente la mejora de las prácticas educativas.

Se trata, en definitiva, de un artículo bien estructurado, escrito de forma clara, en el que las autoras (con larga experiencia sobre el tema) nos ofrecen un interesante instrumento de trabajo.

- McINNES, J., y TREFFRY, J. (1982). *Guía para el desarrollo del niño sordociego*. Madrid: M.E.C./Siglo XXI, 1988.

La finalidad de este libro es aportar una guía práctica, dirigida a padres, profesores y especialistas, sobre la intervención educativa con niños que presentan deficiencia multisensorial, aunque ofrece ideas que pueden ser de gran utilidad para atender las necesidades de un rango mayor de alumnos. Se centra en los estadios iniciales del trabajo con niños sordociegos, pero muchas de las técnicas y métodos que se comentan pueden servir de punto de apoyo para el trabajo con niños más mayores. Está basado en las experiencias cotidianas derivadas del trabajo directo por parte de padres y tutores. La naturaleza de las necesidades de estos alumnos exige una gran implicación de los padres, que desempeñan un papel fundamental para ayudar a sus hijos a entender e interaccionar con el entorno.

Los autores insisten en la importancia de realizar una programación adecuada, tan pronto como se sospeche la deficiencia multisensorial, en la que no existe una fórmula única que pueda aplicarse a todos los alumnos sordociegos. Para ellos, es fundamental revisar y adaptar continuamente los objetivos a alcanzar con estos alumnos en función de sus necesidades, estructurando el entorno de forma que se cubran dichas necesidades en vez de forzar al niño a que se acomode a las exigencias del entorno o a un programa dado. Cabe destacar, asimismo, la importancia del enfoque que dan los autores al sistema de señas que debe usarse, estableciendo la comunicación desde donde está el niño, e ir construyendo, a partir de ahí, el sistema que parezca funcionar mejor. Resaltan también la importancia de ayudar a cada niño a que utilice los restos de vista, oído, tacto y olfato que pudiera tener.

El libro consta de diez capítulos. En el primero se hace una caracterización de los niños con deficiencia multisensorial y se comenta la rubéola como causa principal de la misma. Finaliza con una exposición sobre los nueve principios básicos que fundamentan el trabajo que proponen, insistiendo en la importancia de adaptar dichos principios a las necesidades de cada niño. El capítulo segundo se dedica a la estructura de los programas y a la creación de un entorno en el que puedan llevarse a la práctica con eficacia. Se ofrecen orientaciones para elaborar los programas individuales que, según los autores, han de diseñarse de acuerdo a las necesidades, intereses, habilidades, resultados pasados y nivel actual de competencia de cada niño, contemplando el método que mejor se adapte al estilo de aprendizaje del alumno y evaluando en base a la mejora de su propio nivel de funcionamiento. Plantean que el programa ha de tener en cuenta también las aspiraciones de los padres, los recursos presentes y futuros de que pueda disponer la comunidad para apoyarle y el pronóstico médico sobre su desarrollo futuro.

En los siete capítulos siguientes se examinan en profundidad cada una de las áreas de los programas: desarrollo social y emocional, comunicación, desarrollo motor grueso y fino, desarrollo perceptivo, desarrollo cognoscitivo-perceptivo, orientación y movilidad y habilidades de uso general. Cada capítulo contiene una información inicial sobre el área concreta, sugerencias generales a tener en cuenta en la elaboración y desarrollo del programa y una propuesta del programa concreto del área en la que se indican los objetivos a conseguir y los métodos y las actividades de utilidad para potenciar el desarrollo de estos alumnos y conseguir cada uno de los objetivos propuestos. Los enfoques y actividades que se sugieren en cada capítulo son una orientación del tipo de cosas que se pueden hacer para potenciar el desarrollo, y han de ser adaptadas y enriquecidas en función de cada niño en particular.

En el último capítulo se ofrecen respuestas a las tres preguntas más formuladas por los padres, que hacen referencia a: cómo controlar a sus hijos, cómo sopesar las distintas opiniones para saber si su hijo es sordociego y qué modalidad de escolarización es la más adecuada.

El libro termina con un glosario de términos.



Libros

Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares

Problemáticas específicas: caracterización y respuesta educativa

Deficiencia visual

- VV. AA. (1992). *Deficiencia visual y necesidades educativas especiales*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

A través de este documento se intenta un acercamiento a las necesidades educativas de los alumnos y las alumnas con deficiencias visuales. Se señala la importancia de partir de un conocimiento de la situación y de las características de las personas con problemas de visión para, así, establecer las estrategias educativas que posibiliten el máximo desarrollo de sus capacidades y favorezcan su participación en los entornos sociales a los que pertenecen.

Consta de cuatro capítulos relacionados entre sí, desde los que se intenta abordar la problemática existente en el campo de la educación con los niños deficientes visuales.

En el *primer capítulo* se hace una aproximación al tema de la deficiencia visual, destacando la idea de que "la visión no consiste sólo en captar imágenes, sino en dar sentido y significado a todas ellas". Se apuntan una serie de indicadores que nos pueden dar información sobre la existencia de problemas en la visión de las personas. Finalmente, se propone una definición de la persona con ceguera o con deficiencia visual grave desde una perspectiva educativa.

En el *segundo capítulo* se establecen las necesidades educativas más habituales en las personas con deficiencia visual, dividiéndose éstas en dos grandes bloques: las relacionadas con la participación en los grupos sociales y las relacionadas con el aprendizaje.

El *capítulo tercero* se refiere a la integración de estos alumnos y alumnas en centros ordinarios. Para ello, los centros deberán organizarse intentando dar soluciones a las necesidades de los alumnos y las alumnas con deficiencia visual grave. Es preciso, por tanto, conocer las características, necesidades, capacidades y posibilidades de estos alumnos y alumnas para poder intervenir de forma adecuada, implicando en este proceso a los distintos profesionales que trabajan en los centros, a las familias y a la comunidad.

Finalmente, en el *capítulo cuarto* se establece el currículo para estos alumnos y alumnas. Se debe partir del currículo ordinario, realizando las adaptaciones necesarias y teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos y las alumnas. No se trataría de modificar el qué enseñar, sino el cómo y el cuándo.

Este documento es muy útil para los E.O.E.P.s., al dar orientaciones concretas sobre la forma de abordar los problemas de los niños con deficiencias visuales graves. Es muy interesante la propuesta de currículo que plantea, aunque debemos tener en cuenta que ésta ha de realizarse a partir de las necesidades de los alumnos y las alumnas y el contexto donde está ubicado el centro.

■ ROSA, A., y OCHAITA, E. (1993). *Psicología de la ceguera*. Madrid: Alianza, Alianza Psicología.

La finalidad del libro es analizar el modo particular en que se producen el desarrollo y el aprendizaje de las personas ciegas y ofrecer una respuesta, teóricamente fundamentada, a sus necesidades educativas especiales. El libro consta de siete capítulos, en los que se van desarrollando las características psicológicas más importantes de las personas ciegas, ofreciendo en cada uno de ellos una fundamentación teórica y cuestiones prácticas en aquellos procesos de desarrollo y aprendizaje que necesitan una mayor intervención educativa, así como los instrumentos de evaluación e intervención que pueden ser utilizados.

El *primer capítulo*, que es la introducción, plantea dos interrogantes que tienen, a su vez, la finalidad de justificar el contenido del libro. La primera cuestión que se plantean es si se puede hablar de una psicología de la ceguera y la segunda hace referencia a si debe hablarse de déficit o de necesidades educativas especiales. El primer interrogante vuelve a retomarse en el último capítulo del libro, en función de todo lo expresado en los diferentes capítulos del mismo. En cuanto al segundo, los autores, aun compartiendo la concepción que subyace al término de necesidades educativas especiales, apuntan que el libro se centra más en las peculiaridades que distinguen a las personas ciegas.

En el *segundo capítulo* se realiza una caracterización de la ceguera y de las deficiencias visuales, definiendo éstas en función de varias dimensiones y examinando su incidencia en la población, así como las causas que las producen. Se proporciona información sobre las principales características biológicas y funcionales del sistema visual y sus enfermedades más importantes, y se finaliza con aspectos relacionados con la evaluación de la visión y las posibilidades de intervención para el aprovechamiento de los restos visuales.

El *tercer capítulo* está dedicado al estudio de los sistemas sensoriales de que el ciego dispone para conocer el mundo, analizando las características anatómicas y fisiológicas de esos sistemas y la forma en que se utilizan en ausencia de visión. Se hace un desarrollo más exhaustivo de los sistemas perceptivos que tienen mayor relevancia funcional para las personas ciegas: somatosensorial, vestibular y auditivo, dedicando menos espacio al gusto y al olfato, ya que estos sistemas, según los autores, no se reorganizan de forma importante en ausencia de la visión. El capítulo finaliza con una reflexión sobre los efectos que la experiencia perceptiva de los invidentes puede tener sobre su forma de conocer el mundo.

El *capítulo cuarto* está referido a la ceguera y el desarrollo psicológico, analizando las peculiaridades del desarrollo y el aprendizaje de los ciegos, desde el nacimiento hasta la adolescencia. No se realiza sólo una descripción, sino, sobre todo, una explicación de las vías alternativas que, desde las primeras etapas de la vida, puede utilizar el niño para construir su desarrollo en ausencia de la visión, resaltando la importancia que tiene para el desarrollo y aprendizaje de los niños ciegos la capacidad de las personas que le rodean para comprender sus formas no visuales de relacionarse con el mundo exterior. A lo largo de todo el capítulo, la autora va señalando aquellos aspectos del desarrollo y el aprendizaje de los ciegos en los que es necesaria una mayor intervención educativa, tanto sobre los niños como en relación a los adultos que les rodean.

El *capítulo quinto*, "Movilidad y conocimiento visual en ausencia de la visión", empieza revisando los sistemas sensoriales implicados en la recogida de información espacial en ausencia de la visión, analizando, a continuación, los aspectos más importantes de la orientación y la movilidad de las personas ciegas y las distintas técnicas e instrumentos que se pueden utilizar como ayudas para mejorar la movilidad. Seguidamente se estudian las características que pueden tener las representaciones espaciales cuando falta el sistema visual y el desarrollo del conocimiento espacial en niños y adolescentes invidentes. Continúan haciendo un análisis de los factores más importantes que inciden en las representaciones espaciales en estos sujetos y una revisión de los distintos procedimientos que pueden utilizarse para que comuniquen a los demás sus propios conocimientos y representaciones espaciales. Finaliza el capítulo con un análisis sobre las implicaciones que



Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares

Problemáticas específicas: caracterización y respuesta educativa

Deficiencia visual

los estudios sobre movilidad y representación espacial tienen para la enseñanza de la Geografía a estos alumnos.

El *capítulo sexto* está dedicado a la lectura en los deficientes visuales, analizando la forma que toma el acceso a la lengua escrita cuando la visión falta o está gravemente dañada. Se realiza un recorrido histórico sobre los distintos procedimientos de lectura táctil, para terminar describiendo las características del sistema Braille. A continuación se explican las operaciones psicológicas que se ponen en marcha cuando se llevan a cabo las actividades de lectura táctil mediante el Braille, analizando el movimiento de las manos en la lectura, la percepción y codificación de la información táctil, la influencia del contexto y la velocidad lectora. Seguidamente se tratan los aspectos educativos y aplicados: enseñanza de la lectoescritura Braille, instrumentos de evaluación y ayudas técnicas para la lectura. Por último, se realiza una reflexión sobre los procesos implicados en la lectura táctil del Braille y sobre las diferencias que existen entre estos procesos y los que se ponen en marcha en la lectura visual.

Por último, el *capítulo séptimo*, "Psicología de la ceguera y psicología general", ofrece una recopilación general y una interpretación de los datos ofrecidos en los capítulos precedentes, retomando la pregunta inicial sobre si existe o no una psicología de la ceguera y contestándola en función de todo lo expresado anteriormente. En un primer momento exponen la postura metateórica, desde la que los autores interpretan los datos empíricos y teóricos de los distintos capítulos; seguidamente, hacen una interpretación crítica de cada uno de ellos desde la teoría expuesta, y finalizan con una reflexión sobre la significación que tiene la información recogida en el libro, tanto desde el punto de vista teórico como práctico.



- CAMPION, J. (1987). *El niño en su contexto. La teoría de los sistemas familiares en psicología de la educación*. Barcelona: Paidós/M.E.C.

El trabajo con las familias de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales es uno de los aspectos en el que se encuentran involucrados los profesionales de la psicopedagogía. Es importante establecer marcos que permitan colaborar en la ayuda al crecimiento y desarrollo de los niños. En los aspectos relacionados con la evaluación psicopedagógica hay que señalar la importancia de ofrecer a la familia un lugar en el proceso de búsqueda de nuevas soluciones a las situaciones con las que nos encontramos en la escuela.

El marco de la aproximación sistémica a los problemas de comunicación y relación puede ser una ayuda interesante en el trabajo psicopedagógico en la escuela. Por ello se introduce este libro en la bibliografía, que recoge la experiencia de trabajo con padres de una psicóloga de la educación de un distrito londinense.

El libro ofrece una perspectiva general de una manera de entender el trabajo con los padres, al mismo tiempo que da una visión de lo que podrían ser las relaciones entre el sistema escuela y el sistema familia, conjuntamente con el sistema Equipo Psicopedagógico. Se hace también un repaso de las distintas aportaciones que actualmente se consideran interesantes en el campo de la terapia familiar.

Asimismo, se dan indicaciones concretas en relación a diferentes modos de evaluar un problema que presenta un niño en un momento dado, situándolo en su contexto e introduciendo cambios posibles que repercutan en un funcionamiento distinto del sistema. En este sentido, hay aportaciones interesantes referentes al tipo de información que es útil obtener, las actitudes que es conveniente adoptar y las estrategias de comunicación que puede ser conveniente manejar.

El trabajo está ilustrado con explicación de casos prácticos llevados por la autora desde un contexto de un servicio de asesoramiento externo a la escuela.



Libros

Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares

Evaluación psicopedagógica

Marco teórico y aspectos generales sobre la evaluación psicopedagógica

- BASEDAS, E.; HUGUET, T.; MARRODÁN, M.; OLIVÁN, M.; PLANAS, M.; ROSSELL, M.; SEGUER, M., y VILELLA, M. (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.

Este libro se centra en la explicación de un modo de enfocar el proceso de evaluación psicopedagógica, mostrando las relaciones que en este ámbito tiene la toma de decisiones en relación a los modelos de intervención psicopedagógica. Así pues, al mismo tiempo que aporta instrumentos concretos de evaluación, muestra la importancia de las concepciones teóricas que nos llevan a interpretar de un modo u otro la realidad y, por tanto, que implican un modelo determinado de intervención psicopedagógica.

En una primera parte se hace una explicitación del marco teórico que sustenta el modelo de intervención educativa que se presenta: concepción constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje y concepción sistémica de las relaciones y la comunicación entre las personas. A continuación se define el proceso de evaluación o diagnóstico psicopedagógico, haciendo un repaso de todos aquellos sistemas que están implicados en el proceso: escuela, maestro, alumno, familia y psicopedagogo.

La mayor parte del trabajo está destinado a explicar los diferentes momentos del proceso de evaluación psicopedagógica, presentando ejemplos de instrumentos concretos que han sido utilizados por los miembros de los equipos redactores del libro en su tarea de asesoramiento psicopedagógico. Así pues, se habla de la entrevista con los maestros y con los padres, se explica la importancia de la observación en clase y se dan elementos para su realización y análisis, se hace referencia al trabajo individual con el alumno y la alumna con necesidades educativas especiales y, finalmente, se aborda el momento de devolución de resultados al maestro y del seguimiento.

El interés del trabajo reside, a nuestro entender, en que presenta un modelo coherente de intervención en la evaluación, que puede completarse con una profundización en multitud de tareas y situaciones.

■ RODRÍGUEZ, J. A. (1992). *Criterios de evaluación*. Madrid: Alhambra/Longman.

La primera parte de este trabajo ofrece una representación del término de evaluación en toda su amplitud, resaltando las funciones primordiales que debe tener la evaluación en la escuela: de regulación del proceso y de fuente de toma de decisiones para el profesor o profesora. A continuación, se realiza, de un modo más detallado, una buena explicación de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje: los aspectos que son evaluables, el papel de todos sus protagonistas, etc.

El apartado que puede resultar más pertinente para el trabajo de los Equipos es el que se refiere a los criterios de evaluación. En este capítulo, de manera sucinta pero interesante, se hace un repaso a todo aquello que hay que tener en cuenta para elaborar los propios criterios de evaluación, y se dan numerosos ejemplos que pueden permitir obtener indicaciones para avanzar en su establecimiento. Los ejemplos que se ofrecen están aplicados en las áreas de Matemáticas y de Lengua y Literatura de la etapa de Educación Primaria, tanto referidos a contenidos procedimentales y actitudinales como conceptuales. También se acompaña un ejemplo en relación a una Unidad didáctica concreta. Asimismo, es interesante el intento de apuntar los criterios que podrían utilizarse en la evaluación del proceso de aprendizaje realizado por alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales respecto de una Unidad didáctica dirigida a todos los integrantes de una clase.

Finalmente, se tratan también otros aspectos relacionados con la evaluación al finalizar el ciclo educativo, no olvidando la importancia de la evaluación de los centros en su conjunto. El libro acaba con un glosario de términos básicos de evaluación.



Evaluación psicopedagógica

Marco teórico y aspectos generales sobre la evaluación psicopedagógica

- BÁEZ, B. F. (1989). "Del estudio del caso al análisis de la situación: evolución histórica del diagnóstico psicoeducativo". *Infancia y Aprendizaje*, 46, 71-81.

En el artículo se analiza el papel que ha llevado a cabo el psicólogo escolar cuando se ha dotado de un marco para el diagnóstico centrado en el alumno. Se ponen de manifiesto los referentes teóricos que subyacen a la consideración del diagnóstico psicoeducativo, centrado únicamente en los resultados del alumno, sin tener en cuenta el contexto.

La perspectiva actual en evaluación en la escuela está desplazando el interés hacia el análisis ecológico de la situación, hacia la consecución de una evaluación que sea formativa, que sea capaz de evaluar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y no únicamente los resultados.

Se ha incluido este artículo porque fundamenta, desde una perspectiva psicoeducativa, la mayoría de los instrumentos y trabajos que se han seleccionado en este apartado.

- TOUGH, J. (1976). *El lenguaje oral en la escuela: una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Visor/M.E.C., 1987.

Continuando con la exploración de las dificultades en áreas concretas, se presenta a continuación una parte del trabajo realizado por la autora en algunas escuelas que formaban parte de un proyecto sobre habilidades de comunicación, en edades diversas, llevado a cabo en Gran Bretaña. La obra que presentamos hace referencia, básicamente, al trabajo realizado en escuelas de Educación Infantil, y su interés reside en que profundiza en el aspecto de la valoración del uso del lenguaje por parte de niños y niñas. La segunda obra de la autora amplía la población a los alumnos de Educación Primaria y se titula *Lenguaje y conversación y educación: el uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Se encuentra publicada en la misma editorial.

Como ya se ha comentado, en esta obra se hace un especial hincapié en los aspectos relacionados con la valoración de los usos del lenguaje y, especialmente, en dar indicaciones sobre los modos de valorar el uso que el niño hace del mismo. Se explica la manera de llevar a cabo la evaluación y se ofrecen criterios sobre cómo valorar los resultados. Se adjunta, asimismo, el material utilizado por la autora (láminas e historietas). Finalmente, se dan indicaciones, también, sobre el modo de anotar los resultados de la valoración.

El interés de esta obra radica, sobre todo, en el hecho de que da una visión del lenguaje no sólo centrada en los aspectos estructurales del mismo, sino, más bien, ofreciendo indicaciones sobre algo que se ha venido considerando muy importante, esto es, los diferentes usos o funciones para los que el niño utiliza su lenguaje. Asimismo, es necesario destacar la importancia de un trabajo amplio del lenguaje oral en toda la escolaridad, con el fin de dar competencias y habilidades de comunicación muy necesarias para el éxito escolar.



Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares

Evaluación psicopedagógica

Estrategias de evaluación. El conocimiento de las áreas

- FERNÁNDEZ, F.; LLOPIS, A. M., y PANLO, C. (1991). *Matemáticas básicas: dificultades de aprendizaje y recuperación*. Madrid: Santillana, Aula XXI.

La obra que se presenta a continuación está referida al área de Matemáticas, si bien está dirigida, básicamente, a ofrecer elementos que permitan trabajar con alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Por ello se ha creído conveniente presentarla en ese apartado, ya que su lectura puede permitir profundizar en el conocimiento de la evaluación psicopedagógica de esta área en concreto.

El trabajo se estructura en torno a dos grandes ámbitos: Fundamentos psicopedagógicos del aprendizaje de las Matemáticas y Análisis de las dificultades en áreas específicas-refuerzos pedagógicos. El primer apartado introduce, de manera general, en el ámbito del conocimiento matemático, haciendo un repaso de la mayoría de las corrientes actuales en el aprendizaje de esta materia. Se hace también un recordatorio de los aspectos fundamentales relacionados con las dificultades en esta área y se analizan los contenidos y recursos didácticos básicos.

A continuación, en la segunda parte de la obra, se hace un repaso pormenorizado de los principales contenidos matemáticos de la Enseñanza Primaria: los conceptos básicos, la numeración, las cuatro operaciones, la resolución de problemas y la iniciación a la topología y geometría. A lo largo del trabajo se insiste en la importancia de considerar las matemáticas como un lenguaje que debe aprenderse acompañado de los demás lenguajes que ya conoce el niño y enlazando los nuevos aprendizajes con la experiencia concreta para llegar, más adelante, a la simbolización de las operaciones. Igualmente, se señala la importancia de tener en cuenta los procesos cognitivos que realiza el alumno durante la tarea, como indicadores de la naturaleza de sus dificultades.

Finalmente, las autoras incluyen una extensa y variada bibliografía, que puede ser útil para los profesionales que quieran profundizar en la evaluación de algunos aspectos específicos (numeración, resolución de problemas, etc.).



- ALONSO TAPIA, J., y cols. (1992). *Leer, comprender y pensar: Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: M.E.C., C.I.D.E.

Leer constituye una de las actividades de enseñanza y aprendizaje más importantes dentro del ámbito escolar. Ello resulta particularmente claro durante los primeros años de la enseñanza obligatoria, en los que alumnas y alumnos "aprenden a leer" y los profesores desarrollan actividades de enseñanza dirigidas a tal fin; la lectura es un objeto de aprendizaje. Pero, una vez realizado este primer aprendizaje, leer pasa a ser un medio, un instrumento de acceso a los contenidos curriculares; los alumnos "leen para aprender", y es precisamente en este proceso que implica comprender, valorar críticamente la información contenida en diversos tipos de textos y tratar de conservarla en la memoria donde muchos alumnos encuentran problemas.

En los últimos años se han venido desarrollando distintos programas para la mejora de la comprensión lectora. Al igual que en cualquier programa de intervención, el primer paso debe consistir en una cuidadosa evaluación. Y éste es precisamente el objetivo del presente libro: "abrir nuevas vías en relación con la evaluación, tanto del proceso mediante el que se llega a comprender un texto como del producto final del mismo".

El libro está organizado en tres partes, en cada una de las cuales los autores proponen instrumentos de evaluación concretos, desarrollados a partir de investigaciones realizadas en contextos educativos y dirigidos a alumnas y alumnos de once a catorce años.

En el *primer capítulo* se describe cómo evaluar el grado de supervisión y regulación de la propia comprensión por parte del sujeto, utilizando distintas estrategias para remediar las dificultades que encuentra.

En el *segundo* se aborda la evaluación de las habilidades de los alumnos para identificar diferentes estructuras textuales, extraer las ideas principales de un texto y realizar un resumen de los mismos.

Por último, en el *tercer capítulo* se ofrece una batería de instrumentos para evaluar diferentes aspectos del razonamiento y, en particular, la capacidad de valorar críticamente la información contenida en textos naturales.

El conjunto de materiales presentados en este libro constituye una interesante aportación en el ámbito de la evaluación psicopedagógica. Dado que cada una de las baterías descritas se halla encuadrada en los marcos teóricos de referencia, pueden ser conectadas con diferentes programas de intervención desarrollados en los últimos años en nuestro país (Mateos, 1989; Sánchez, 1990).



Libros

Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares

Evaluación psicopedagógica

Estrategias de evaluación. El conocimiento de las áreas

- ROCA, N.; SIMÓ, R.; SOLSONA, R.; GONZÁLEZ, C., y RABASSA, M. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la escritura de niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Madrid: Aprendizaje, Serie Monografías C.L.& E.

Este libro aporta aspectos interesantes desde el punto de vista de la aplicación de los principios de la perspectiva constructivista del aprendizaje de la lengua escrita en alumnos con necesidades educativas especiales.

En el capítulo primero se hace una reflexión acerca de las diferentes maneras de enfocar el aprendizaje lecto-escritor en alumnos con dificultades, apoyándose en la experiencia de las autoras como maestras o asesoras psicopedagógicas y basándose en las aportaciones del enfoque psicogenético.

A continuación se describe el proceso de aprendizaje de la escritura llevado a cabo por alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a distintos déficit: retraso mental, parálisis cerebral, retraso en el desarrollo, etc., mediante la ayuda de las maestras de apoyo para la educación especial. Se presenta el seguimiento realizado, a lo largo de tres cursos, de todo el proceso de aprendizaje llevado a cabo por los alumnos y alumnas, así como la interpretación que hacen las maestras de este proceso y las intervenciones educativas que conlleva.

Finalmente, se hace una propuesta de material curricular que recoge tres niveles de concreción acerca del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. En ella, entre otros muchos aspectos, se dan ejemplos de tareas de evaluación del nivel de adquisición del sistema alfabético de representación, en sus vertientes de lectura y escritura. Se dan, asimismo, criterios de secuenciación, se analizan los diferentes bloques de contenido y se proponen actividades.

En el contexto de la atención a la diversidad, la integración de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales (n.e.e.) en la escuela ordinaria plantea nuevas exigencias y competencias al profesorado que requieren el apoyo y colaboración de distintos profesionales, entre los que se encuentran los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Este capítulo versa sobre la atención a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, ofreciendo información sobre el concepto de n.e.e., la integración de estos alumnos en la escuela ordinaria, la caracterización de los déficit sensoriales, físicos e intelectuales, los modelos de evaluación psicopedagógica, los tipos de intervención que éstos conllevan y las adaptaciones curriculares como medida más específica de respuesta educativa. Consta de cuatro apartados: Necesidades educativas especiales, Problemática específica, Evaluación psicopedagógica y Adaptaciones curriculares.

Uno de los aspectos más importantes del concepto de necesidades educativas especiales, frente al del déficit, es que la dimensión real de las necesidades de un alumno tiene un carácter interactivo y depende no sólo de sus dificultades, sino también de las limitaciones del contexto y de la respuesta educativa que se le ofrece. En el primer apartado se incluyen una serie de documentos sobre el concepto actual de las n.e.e. y sobre cómo en el contexto más normalizador de la escuela ordinaria se puede dar respuesta a dichas necesidades.

El segundo apartado aporta información válida para el conocimiento y la caracterización de los déficit intelectuales, sensoriales y físicos, teniendo en cuenta que para ofrecer una respuesta educativa más adecuada a estos alumnos es necesario un conocimiento pormenorizado de sus necesidades.

Por otra parte, hasta ahora una de las tareas esenciales de los Equipos ha sido la evaluación de los alumnos y las alumnas con n.e.e., en orden al asesoramiento para su adecuada escolarización y la elaboración de programas para compensar sus dificultades. Estos programas se hacían, por lo general, a partir de una evaluación del alumno y de un currículo paralelo al ordinario. Actualmente, la respuesta a los alumnos y las alumnas con n.e.e. pasa por realizar una evaluación no sólo centrada en el alumno, sino también en el contexto de enseñanza y aprendizaje desde el currículo ordinario. Partiendo de esta premisa, el apartado tercero recoge aspectos generales sobre la evaluación psicopedagógica, los modelos de intervención que comporta tomar uno u otro modelo de evaluación, así como acerca de la relación entre el conocimiento de algunas áreas curriculares y la evaluación psicopedagógica de alumnos con n.e.e. Asimismo, se presentan pruebas que valoran aspectos en todas las áreas de la Educación Infantil y Primaria.

Otro aspecto importante del concepto de las n.e.e. es que forman un continuo que va desde las más comunes y generalizadas a las más específicas e individuales. Este continuo

implica actuaciones diferentes que requieren, a su vez, desde ajustes sencillos y temporales de la oferta educativa común hasta modificaciones más sustanciales y permanentes. El cuarto apartado hace referencia a las adaptaciones curriculares y propone documentos que pueden ayudar a concretar la respuesta educativa para los alumnos y las alumnas con n.e.e.

Dedicar un capítulo diferenciado a los alumnos y las alumnas con n.e.e. no significa que la atención a éstos pase únicamente por realizar medidas específicas de carácter individual, sino que, como ya se ha comentado, sus necesidades han de estar también presentes, en alguna medida, en las decisiones educativas generales que se toman en el Proyecto curricular.

Este capítulo está especialmente relacionado con el contenido de las publicaciones editadas por el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (C.N.R.E.E.), por lo que aparece un número mayor de referencias como "ya comentadas" en la Guía para la Búsqueda Documental. Necesidades educativas especiales. Además, por el mismo motivo otras publicaciones de este Centro, no comentadas en el documento que nos ocupa, pueden resultar útiles para apoyar el trabajo de los Equipos en este ámbito.

- Servicios Municipales de Asesoramiento Psicopedagógico de Sant Boi y de Sant Just Desvern (1984). *Evaluación y seguimiento en parvulario y ciclo inicial. Pautas de observación*. Madrid: Aprendizaje/Visor.

El libro que se presenta a continuación, a pesar de los cambios acaecidos desde su publicación, aporta ciertos aspectos que aún hoy resultan interesantes. Los aspectos que resaltamos son la explicación de la naturaleza y funciones de la evaluación y las relaciones que se establecen entre la observación y la evaluación (capítulos 1 y 2). Estos aspectos generales están expuestos de una manera muy clara.

A partir del tercer capítulo, el libro se centra en la ejemplificación de un tipo de pautas de observación para el seguimiento de los alumnos y las alumnas en segundo ciclo de la Educación Infantil (parvulario cuatro años y cinco años) y en el primer ciclo de la Educación Primaria. Las pautas pueden ofrecer a los profesionales de los Equipos, aún en la actualidad, un ejemplo de instrumento eficaz que puede emplearse, de modos diversos, en el trabajo con los maestros y maestras del aula de educación especial o de las aulas ordinarias. Pueden utilizarse como aspectos a investigar en la entrevista con los maestros, como base para la elaboración de pautas más concretas para observar al alumno en tareas específicas, para estructurar una adecuación curricular para un alumno con necesidades educativas especiales en base a la programación del aula ordinaria, etc.

Dado que es un trabajo realizado hace casi diez años, se sitúa en un contexto distinto al actual y no incorpora explícitamente aspectos curriculares como la diferenciación de tipos de contenido. Igualmente, el avance realizado en la conceptualización del aprendizaje de las disciplinas desde una perspectiva constructivista permite introducir algunas variaciones importantes en los aspectos que se podrían observar para evaluar el proceso de aprendizaje, por ejemplo, de la lengua escrita o del cálculo, entre otras.

De todos modos, consideramos que es un trabajo que puede continuar siendo útil para entender las relaciones que se establecen entre la observación y la evaluación.



Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares

Evaluación psicopedagógica

Pruebas y pautas de observación

- Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico de Terrassa (1989). *Pruebas pedagógicas graduadas para Preescolar y Ciclo Inicial*. Madrid: Aprendizaje/Visor.

El interés de esta obra reside en presentar unas pruebas pedagógicas en las áreas que habitualmente requieren ser evaluadas: Matemáticas, Lenguaje oral y escrito y Habilidades perceptivo-motrices. Estas pruebas han sido elaboradas por profesionales de la Psicopedagogía, a partir de las necesidades de evaluación constatadas por ellos mismos en su tarea profesional realizada en escuelas públicas de la población de Terrassa.

El interés de los autores se centra en ofrecer unas pruebas graduadas que permitan obtener información acerca de las habilidades y conocimientos relacionados directamente con contenidos escolares en alumnos con dificultades de aprendizaje.

El instrumento que se ofrece, de fácil aplicación, puede ser utilizado tanto por maestros como por psicopedagogos. La interpretación de los datos puede ser cuantitativa y cualitativa. Para favorecer una valoración cuantitativa se realizó un análisis estadístico de cada una de las pruebas mediante el cual se pudo determinar el grado de dificultad (con cinco niveles, desde muy fácil hasta muy difícil) y el nivel de discriminación (cinco niveles) para cada una de las edades. Cada prueba está graduada, a su vez, en cuatro niveles, que se corresponden con los resultados esperados al finalizar los dos cursos de Parvulario (A y B) y los de Ciclo Inicial de E.G.B. (C y D).

Para cada uno de los ejercicios de las áreas evaluadas se define la prueba, se enumera el material necesario, se explica la situación que debe crearse, así como la consigna concreta; se dan los criterios de corrección y se analiza el grado de dificultad y el nivel de discriminación para la edad en la que se sitúa el ejercicio.

Los subapartados de cada área que se pueden evaluar mediante estas pruebas son:

- **Matemáticas:** lógica, cálculo y gráfica de número, medida y geometría.
- **Lenguaje oral:** comprensión y expresión.
- **Lenguaje escrito:** lectura y escritura.
- **Habilidades perceptivo-motrices:** percepción visual, percepción auditiva, motricidad, orientación espacial y temporal.

Para cada uno de ellos hay una gran cantidad de aspectos que se valoran.

Las pruebas son muy completas porque abarcan múltiples aspectos y presentan gran variedad de ejercicios: un total de 174 ejercicios diferentes para los cuatro niveles.

El libro ofrece una presentación y justificación de las pruebas y el cuaderno de instrucciones para todas ellas. La misma editorial que publica este libro ofrece también la posibilidad de obtener el cuaderno de respuestas, un cuaderno de material y las gráficas de seguimiento del alumno o alumna, todos ellos necesarios para poder aplicar las pruebas.

Estas pruebas tienen la virtud de poder ser utilizadas de maneras distintas, y también de poder ser adaptadas tanto a alumnos como a situaciones diversas.

Antes de comenzar los comentarios de las reseñas seleccionadas en este apartado hay que señalar la ausencia, por distintos motivos, de dos publicaciones directamente relacionadas con el tema que nos ocupa.

La primera de ellas es el libro *El currículo para niños con necesidades especiales* (Brennan, 1988), que aparece comentado en la *Guía para la Búsqueda Documental. Necesidades educativas especiales*. M.E.C. 1991. Las reflexiones que en él se realizan sobre la adaptación del currículo para alumnos con necesidades especiales lo convierten en una referencia también necesaria en el trabajo de estos contenidos.

El otro libro es *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares* (M.E.C., 1992). Se trata de una publicación del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial ya conocida por los destinatarios de esta Guía. A pesar de ello, creemos necesario destacar en este apartado el carácter teórico y práctico de esta publicación: en ella se ofrece un marco teórico sobre el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales y del proceso de planificación de la respuesta educativa a dichos alumnos desde el currículo, con sus implicaciones en los distintos momentos de planificación educativa (Proyectos educativo y curricular y Programaciones de aula). Este marco se completa con un extenso capítulo en el que se hacen explícitos los elementos fundamentales del proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares individuales; asimismo, se incluye un Anexo que contiene una propuesta de Documento Individual de Adaptaciones Curriculares (D.I.A.C.), útil para reflejar la evaluación y las decisiones curriculares adoptadas para un alumno o alumna.

- MEISELS, S., y WISKE, M. (1989). *Inventario de Detección Temprana (niños de cuatro a seis años)*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- MEISELS, S., y WISKE, M. (1989). *Inventario de Detección Temprana (revisión para niños de tres años)*. Madrid: Aprendizaje/Visor.

Se trata de la traducción al castellano de una prueba americana preparada por los propios autores y que ha sido revisada en España para adecuarla al uso del castellano empleado en nuestro país. Es una prueba que proporciona una muestra de la ejecución del niño en varias áreas del desarrollo: habla, lenguaje, funciones cognitivas, percepción y coordinación motora gruesa y fina. La prueba da puntuaciones que permiten situar al niño o a la niña en relación al promedio de niños de su edad.

Está dividida en tres secciones:

- Visomotora y adaptativa.
- Lenguaje y funciones cognitivas.
- Motricidad gruesa y esquema corporal.

La *primera sección* está compuesta por pruebas que examinan el control de la motricidad fina, la coordinación viso-motriz, la habilidad para recordar secuencias visuales, la habilidad para dibujar formas visuales, así como para reproducir estructuras visuales tridimensionales.

La *segunda sección* está dedicada a la valoración de la comprensión del lenguaje y expresión verbal, en la habilidad para razonar y contar, así como para recordar secuencias auditivas.

La *sección de motricidad gruesa* y esquema corporal se centra en el examen del equilibrio, coordinación de la motricidad gruesa y en la habilidad para imitar posiciones corporales a partir de una clave visual.

Además, como aspecto complementario, se obtiene información sobre el dibujo de una persona y sobre los conocimientos de escritura. Finalmente, se acompaña también un cuestionario para padres que debe completar la información recogida del niño.

Esta prueba puede resultar útil a la hora de obtener una información global acerca de las competencias más importantes que pueden asegurar el éxito en los procesos de enseñanza y aprendizaje del segundo ciclo de la Educación Infantil.



Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares

Evaluación psicopedagógica

Pruebas y pautas de observación

- MOLINA, S.; ARRÁIZ, A., y BERENGUER, M. J. (1990). *Registro acumulativo de las dificultades de aprendizaje y de adaptación escolar*. Alcoy: Marfil.

Este libro es complementario a la obra, de los mismos autores y editorial, titulada *Recursos para la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas*. Se presenta en este apartado, ya que se trata de un documento que puede permitir elaborar pautas de observación de temáticas como dificultades de lenguaje oral y dificultades en la adaptación escolar o en el aprendizaje de la escritura.

El formato en el que se presenta esta obra es como un registro que debe rellenar el maestro del aula ordinaria antes de empezar una colaboración con los profesionales más directamente implicados con los alumnos con necesidades educativas especiales. De todas maneras, la utilización que puede hacerse de este registro es variado, y en ello reside su interés.

Los apartados que se explican contienen elementos para la observación:

- de las dificultades del Lenguaje oral en parvulario
- de las dificultades de la Psicomotricidad en parvulario
- para la detección de dificultades de aprendizaje de la Lectura
- para la detección de dificultades de aprendizaje de la Escritura
- para la detección de dificultades de aprendizaje de las Matemáticas
- de las dificultades de adaptación escolar

Cada uno de estos apartados contiene un listado de diversas conductas y aspectos que deben ser observados para obtener información acerca de las dificultades de los alumnos. Así, en el apartado relativo a las dificultades del lenguaje oral, se explicitan aspectos a observar respecto al lenguaje narrativo o en relación a la estructura fonética, en la cual se presenta una lista de palabras-estímulo para evaluar las dificultades que se puedan presentar.

En el apartado de los aspectos relacionados con la psicomotricidad que se consideran condicionantes del aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo se presentan aspectos a observar en relación a la orientación espacial, esquema corporal, estructuración espacial, estructuración rítmico-temporal, motricidad fina y reversibilidad cognitiva.

En el apartado de la lectura se señalan aspectos a observar respecto a la lectura en voz alta (estrategias, actitud y velocidad) y a la lectura silenciosa (niveles de comprensión, estrategias, actitud y velocidad).

En el protocolo de observación para la detección de dificultades de aprendizaje de la escritura se señalan diversos aspectos a observar. Por un lado, los relacionados con la grafomotricidad, a partir de ejercicios de copia de un texto (lateralidad, acomodación, proceso, producto, actitud y velocidad). A continuación, los aspectos relacionados con la ideación lógico-gramatical, a partir de la redacción de un texto (contenido, gramaticalización, estructuración, actitud y velocidad). Y, finalmente, la ortografía de un dictado (natural, arbitraria).

En el área de las dificultades de las matemáticas se recogen aspectos como: aritmética (numeración, conjuntos, sumas, restas, multiplicación y división de números enteros, quebrados y decimales), medida, geometría euclidiana, estrategias (acomodación, planificación, razonamiento, metacognición, perseveración) y actitudes.

Finalmente, respecto al protocolo para la observación de las dificultades de adaptación escolar, se recoge una serie de aspectos relacionados con: el comportamiento durante la explicación del profesor al grupo-clase (falta de atención, conducta perturbadora), respecto al comportamiento durante el trabajo individual, durante el trabajo en pequeño grupo, durante un debate de clase, los aspectos relacionados con el cumplimiento de órdenes y normas, con el comportamiento impulsivo y respecto a los comportamientos sociales en clase (con compañeros y profesor).

- MONTESINOS, M.; MUNNE, M., y SARRO, T. (1991). *Pruebas psicopedagógicas de evaluación individual*. Barcelona: PPU.

Se trata de una recopilación de pruebas que permiten identificar el grado de competencia de los niños y las niñas respecto a algunas áreas que se consideran importantes. Son pruebas que tienen la finalidad de permitir la observación del alumno o la alumna durante la realización de la tarea. Por ello, no se trata de pruebas estandarizadas, sino tareas que se presentan con el objetivo de obtener un conocimiento detallado de los aprendizajes realizados por el alumno y de los posibles déficit en relación con los conocimientos mínimos de cada nivel y respecto a su propio proceso de aprendizaje.

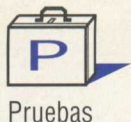
Las pruebas se pueden aplicar a alumnos y alumnas de Parvulario, Ciclo Inicial y Ciclo Medio. El material que se utiliza es sencillo, fácil de confeccionar y/o de encontrar.

Las pruebas se agrupan en torno a cinco apartados, cada uno de los cuales pretende evaluar procesos y contenidos diferentes:

- Evaluación de procesos cognitivos mediante pruebas de percepción (visual y auditiva) y de memoria (visual y auditiva).
- Evaluación de conductas adaptativas, con pruebas de orientación espacial, temporal y de conocimiento del propio cuerpo.
- Evaluación de la expresión gráfica, mediante dibujos, grafismos y recortado.
- Evaluación del área de Lenguaje, mediante pruebas de expresión oral, lectura, articulación de sonidos y discriminación fonética, expresión escrita, texto dictado e ítems de contenidos de gramática según niveles.
- Evaluación del área de la Matemática, con la inclusión de pruebas de conocimiento de las cantidades, operaciones, problemas y contenidos de niveles de adquisición diversos.

En cada una de las pruebas se hacen unas consideraciones generales acerca de la pertinencia de la evaluación del apartado, y a continuación se presenta la prueba explicitando el material necesario, la consigna, los aspectos que hay que valorar y observar durante la realización de la prueba y observaciones diversas.

El libro incluye el material para administrar las pruebas, así como los modelos de las hojas de notación de los resultados. Esta recopilación de pruebas es interesante, ya que aborda un amplio abanico de contenidos de diferentes edades y, además, es susceptible de ser ampliado y reelaborado según las conveniencias de cada situación.



Pruebas

Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares

Evaluación psicopedagógica

Pruebas y pautas de observación

- VV. AA. (1991). *ESCALA HAIZEA*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Se trata de una prueba diseñada para la evaluación de habilidades básicas en el desarrollo de niños entre dos y cinco años de edad. Entre las características técnicas que la definen y significan pueden relacionarse las siguientes:

- Forma de aplicación individual.
- Duración de la administración: aproximadamente de 60 minutos.
- Ámbito de aplicación preferente: niños con necesidades educativas especiales de edades comprendidas entre dos y cinco años.
- Significación: ESTIMACIÓN DEL NIVEL DE DESARROLLO COGNITIVO, SOCIAL Y MOTOR.
- Tipificación: muestra aleatoria de niños-niñas de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Se dispone, asimismo, de una versión reducida (HAIZEA-LLEVANT), que permite la comprobación rápida del desarrollo de cualquier niño y niña, y la detección, en su caso, de posibles alteraciones del mismo.

La concepción general de la Escala permite ofrecer diferentes posibilidades de utilización:

- La aplicabilidad del instrumento a niños con necesidades educativas especiales, incluidas aquellas asociadas a deficiencias visuales, auditivas y/o motoras.
- Establecimiento del nivel global del desarrollo cognitivo, social y motor y de diferentes áreas y subáreas del mismo.
- Servir como punto de referencia a la hora de elaborar programas de habilitación y realizar seguimientos controlados de los progresos conseguidos.

Desde el punto de vista estructural, la escala incluye 270 elementos distribuidos en cuatro áreas y en diferentes subáreas:

- Desarrollo de la socialización: imagen corporal, juego, relaciones interpersonales y autonomía personal.
- Desarrollo lógico-matemático: forma, dimensiones de magnitud, dimensiones espacio-temporales, color, memoria visual y percepción-discriminación.
- Desarrollo motor: motricidad gruesa y motricidad fina.
- Desarrollo de la comunicación: lenguaje receptivo, lenguaje expresivo, percepción y memoria auditiva.

En lo referente a las normas de corrección y puntuación, la escala permite la obtención de puntuaciones centiles (Pc) correspondientes a las puntuaciones directas (Pd) obtenidas. Éstas indican el número de conductas realizadas por el sujeto, ajustadas al patrón, en una determinada edad/mes. Pueden ser interpretadas por su valor absoluto, si se relacionan con el total de conductas propuestas y si se determina la puntuación en porcentaje (Pp) de ejecuciones correctas. La obtención de las puntuaciones centiles (Pc) permite, asimismo, interpretar los resultados y elaborar el perfil comparativo del desarrollo del niño evaluado. A partir de los resultados de la Haizea se pueden obtener diez puntuaciones (en cuatro áreas —desarrollo social, lógico, motor, comunicación— y cinco subáreas —autonomía, motricidad gruesa, fina, comunicación-receptividad, comunicación-expresividad—, además de una puntuación total), que intentan apreciar distintos aspectos del desarrollo del niño y de la niña, y cuyos resultados pueden interpretarse comparativamente con los de la muestra normativa.

La escala incluye un material propio de la prueba y unas orientaciones sobre el material necesario para las adaptaciones a deficiencias de carácter visual, auditivo y/o motor.

- HUGUET, T. (1993). *Pautas de observación en la Educación Infantil. Tres-cuatro años*¹. Aula Material 10. Suplemento *Aula de Innovación* 11.
- HUGUET, T.; PLANAS, M., y VILELLA, M. (1993). *Pautas de observación en la Educación Infantil. Tres años*. Aula Material 14. Suplemento *Aula de Innovación* 16-17.
- HUGUET, T.; PLANAS, M., y VILELLA, M. (1993). *Pautas de observación en la Educación Infantil. Cinco años*. Aula Material 17. Suplemento *Aula de Innovación* 21.

Las pautas que se presentan en estos documentos vienen presididas por una breve explicación del sentido de la observación para la evaluación en Educación Infantil. A continuación se presentan las pautas y sus posibles utilidades.

Los tres documentos pretenden ser un instrumento/guía de observación y de evaluación en cualquier momento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Toman como referencia los bloques de contenido del D.C.B. (actualmente Currículo Oficial) y, por tanto, están diferenciadas en tres áreas (Identidad y Autonomía Personal; Medio Físico y Social; Comunicación y Representación). Para cada uno de los bloques de contenido se hace referencia a todos aquellos aspectos/conductas/situaciones en los que se puede obtener información del grado de aprendizaje de los contenidos por parte de los alumnos y de las alumnas. Se contemplan, a lo largo de todas las pautas, todo tipo de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En el caso de las pautas de tres-cuatro años (correspondiente a la clase de párvulos cuatro años), la autora ilustra la exposición con ejemplos de registro mediante la explicación de diferentes usos que pueden hacerse con ellas. Se adjuntan algunos ejemplos de pautas de observación para una Unidad didáctica, ilustradores de cómo la delimitación de algunos contenidos concretos a observar puede ser útil para llevar a cabo una evaluación formativa durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se eligen unidades didácticas centradas en el área del Medio Físico y Social y con niños de cuatro años de edad (Ya vienen los Reyes, La Feria, El Quiosco, Mamá Pata). Se señala que los aspectos a observar tienen que venir determinados por los objetivos que el maestro se haya planteado, pero se intenta escoger los contenidos que pueden ser más nucleares para aquella Unidad didáctica.

En el caso de las pautas de tres y cinco años (correspondientes a las aulas de párvulos tres y cinco años, respectivamente), se presentan en un formato que permite la utilización directa por parte de los maestros y las maestras.

El trabajo tiene un gran interés, ya que puede ser un instrumento muy útil para la elaboración de guías de observación, para plantear una observación inicial antes de empezar una nueva secuencia didáctica, delimitar los aspectos a observar en un rincón de juego...; en fin, como instrumento de trabajo conjunto en tareas curriculares entre el psicopedagogo y un grupo de maestros.

¹ En el título de estas pautas existe un error de edición, ya que en realidad están dirigidas al Parvulario de cuatro años.



- RUIZ I BEL, R. (1988). *Técnicas de individualización didáctica. Adecuaciones curriculares individualizadas (A.C.I.) para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Cincel, Serie Educación y Futuro.

La idea central de este trabajo es que la adecuación de la respuesta educativa de los alumnos requiere de la unión de un conjunto de factores y agentes, de los cuales los aspectos curriculares constituyen el eje central.

Una de las virtudes de este trabajo es ser la primera aportación teórico-práctica que se ha publicado en nuestro país sobre el tema de las adecuaciones curriculares individuales (A.C.I.) para alumnos con necesidades educativas especiales. En él se ofrecen unas líneas conceptuales y una concreción práctica, en las que se contemplan los componentes del proceso de A.C.I. y los distintos profesionales que han de participar en el mismo.

El autor, antes de abordar su propuesta concreta para la elaboración del A.C.I., hace un recorrido de otras aportaciones que, de una u otra forma, en mayor o menor medida, han influido en nuestro país en relación al cambio en la concepción de la educación especial. Estas aportaciones son el Informe Warnock (1978) y los "Individual Education Plan" (I.E.P.). Asimismo, dedica un capítulo a los Programas de Desarrollo Individual (P.D.I.), por ser los modelos de propuestas curriculares que, en el campo de la educación especial, han estado en vigor en la última década.

Ya en el capítulo quinto, denominado "Una propuesta para la elaboración y desarrollo de las adecuaciones curriculares individualizadas" (A.C.I.), tras delimitar el concepto, expone su propuesta, que consta de los siguientes componentes:

1. **Valoración multidisciplinar**, considerada como el resumen de la información más significativa que se usará para la toma de decisiones curriculares del alumno. El autor sugiere que este componente se puede concretar en dos grandes bloques: el nivel actual de competencia curricular del alumno y otros factores que pueden influir en su aprendizaje y desarrollo.
2. **Propuesta curricular**; es decir, el currículo que se propone para el alumno, concretado en términos de qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Los distintos bloques que puede contener son: Propuesta curricular anual, Propuesta curricular a corto plazo y Plan de provisión de servicios y emplazamiento escolar del alumno.
3. **Promoción del alumno**, referida a aquellos aspectos que le permitirán promocionar hacia entornos menos restrictivos y facilitar la retirada de los servicios educativos específicos.

El autor, además, propone un protocolo o formato, presentado en un anexo, donde se pueden plasmar los tres componentes ya descritos con sus correspondientes apartados.

La lectura de este interesante trabajo será de gran utilidad a todos los profesionales que, en uno u otro momento, intervienen en el proceso de adaptar la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos y las alumnas.



Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares

Adaptaciones curriculares

- GARCÍA PASTOR, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar*. Barcelona: PPU, Colección Universitas 44.

La lectura de este libro de carácter teórico-práctico puede ayudar a reflexionar sobre los aspectos centrales en los que debe basarse una verdadera integración escolar. Esta obra hace hincapié en la necesidad de potenciar una escuela que sirva para todos, respetando las diferencias individuales.

Especial interés merece la parte titulada "La escuela para todos". En ella la autora defiende la idea de una escuela común donde no se trata de integrar niños, sino de dar respuesta a las necesidades educativas que cada uno plantea, incluidas, por supuesto, las necesidades educativas especiales. Ahora bien, de la lectura de este texto se deduce que esta concepción de escuela abierta, flexible, solidaria, sólo es posible tras cambios importantes en la concepción de factores como: diagnóstico, currículo, estrategias de enseñanza, organización de los servicios y recursos e implicación de los padres. A cada uno de estos aspectos clave le dedica un capítulo.

En cuanto a la importancia del diagnóstico, esta autora ofrece un punto de vista crítico del llamado diagnóstico tradicional, haciendo una apuesta justificada por modelos de evaluación capaces de identificar las diferentes necesidades que presentan los alumnos.

El capítulo dedicado a currículo aporta reflexiones y pautas a tener en cuenta a la hora de desarrollar un currículo común que pueda ponerse al servicio de niños con características diferentes. En él se señalan las exigencias que hay que satisfacer para diseñar y desarrollar un proyecto integrador, exigencias tales como: revisar desde un currículo común los diferentes niveles de concreción en relación a las necesidades educativas especiales, realizar cambios en los aspectos organizativos de la escuela y responder a las exigencias suplementarias que plantea a los profesores.

En el siguiente capítulo, dedicado a las estrategias de enseñanza, aborda la problemática a la que se enfrenta el profesor cuando considera las diferencias individuales de su clase. La autora presenta una revisión crítica de los programas de enseñanza individualizada y aporta nuevas perspectivas para la enseñanza integrada: estrategias de aprendizaje cooperativo, enseñanza adaptada o clase orgánica.

Respecto al tema dedicado a la organización de recursos y servicios, expone cómo la integración exige una reorganización de los mismos que implica a toda la escuela. Señala, como cambio más significativo, una nueva concepción del apoyo, que si bien inicialmente surgió como un elemento de ayuda focalizado en el niño, ha pasado a concebirse como un servicio a toda la escuela.

Otro tema de interés es el dedicado a aspectos tan importantes como el de la implicación de los padres en la educación de sus hijos, aludiendo a las dificultades que éstos encuentran para llevarla a la práctica. Para paliar estas dificultades, la autora ofrece diferentes modelos y experiencias que pueden servir de ejemplos para contribuir y potenciar el trabajo conjunto de padres y educadores.

El libro se completa con una primera parte, titulada "Abriendo caminos a la integración", en la que se ofrece un análisis de la evolución seguida en el campo de la educación especial en diversos países a través del tiempo, y de otra parte en la que se reflexiona sobre el proceso de integración en España, presentando una revisión del desarrollo de la educación especial en nuestro país como antecedente a la integración, y un análisis de la situación actual y las perspectivas para el futuro.



- GONZÁLEZ MANJÓN, D. (Coord.) (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Madrid: Aljibe, Col. Educación para la Diversidad.

La principal aportación de este trabajo sobre el proceso de elaboración de adaptaciones curriculares tal vez sea su esfuerzo para sintetizar, de una forma ordenada, algunas de las más recientes publicaciones sobre el tema, comentadas también en esta Guía.

El libro se inicia con una reflexión sobre el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales; continúa con dos capítulos en los que se aborda la respuesta a alumnos con necesidades especiales en los ámbitos de decisión de centro y aula, y termina con otros dos capítulos en los que se entra de lleno en el concepto y las implicaciones de las adaptaciones curriculares, como medida de carácter individualizado, y en los elementos fundamentales del proceso de adaptación.

Por tanto, el proceso que se plantea en estas páginas no difiere de forma sustancial del que se propone en el libro *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares* (M.E.C., 1992), aunque resulta enriquecido con aportaciones de otros autores, de forma especial R. Ruiz (1988), y, lógicamente, con aportaciones personales de los propios autores.

A lo largo de los sucesivos capítulos se aprecia un notable esfuerzo por apoyar las explicaciones con cuadros, esquemas y mapas conceptuales que contribuyen, en gran medida, a clarificar y dar un sentido más global a las reflexiones y propuestas que el libro contiene.

Merece una mención especial un apartado del libro, con el que se concluye el último capítulo, en el que se realiza una "Propuesta de adaptación de unidades didácticas" que, aunque muy breve, ayuda a cerrar el proceso de adaptación en el último nivel: el de la práctica cotidiana en el aula.

En conjunto, se trata de una obra clara desde el punto de vista conceptual y bien organizada en lo que atañe a los procesos que se proponen.



Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares

Adaptaciones curriculares

- PUIGDELLIVOL, I. (1993). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Graó.

La principal aportación de este interesante trabajo es la decidida apuesta que realiza por la programación como elemento que da sentido y coherencia a la planificación de la actividad educativa de los centros y, en consecuencia, como referente obligado de todo proceso de adecuación o ajuste individual que se lleve a cabo con cualquier alumno o alumna, particularmente con aquellos que presenten necesidades educativas especiales.

La primera parte del libro se inicia con una breve referencia a la actual propuesta curricular de la Administración educativa, distinguiendo los rasgos que condicionan su posible adecuación: destacan su carácter semiabierto, la concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje y el enfoque integral de los contenidos.

A continuación se analizan, con gran rigor conceptual, las dos fases complementarias de adecuación de currículo que el libro contempla para los ámbitos de decisión más generales: “la que afecta globalmente al centro, a través de sus Proyectos educativo y curricular”, y la “de adecuación del currículo a un nivel concreto para dar lugar a la Programación de aula”.

Especial mención merece el capítulo tercero, dedicado a la adecuación curricular y la Programación de aula, por cuanto supone una reflexión sobre todos los elementos de la Programación (los objetivos didácticos como hipótesis de aprendizaje, las actividades, las opciones organizativas, los recursos didácticos, etc.) desde el punto de vista de sus posibilidades de adecuación para dar respuesta a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Estas posibilidades de adecuación como respuesta a las necesidades educativas especiales constituyen el contenido básico de la parte segunda del libro.

Los restantes capítulos suponen una descripción detallada de la estructura y los componentes básicos de toda Adecuación Curricular Individualizada (A.C.I.) dirigida a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, pero con sentido en el contexto de una programación de aula y de una planificación educativa del centro. En concreto, en los dos últimos se abordan diferentes modalidades de apoyo y se ofrecen algunas sugerencias para incorporar las decisiones de la A.C.I. a las actividades del aula.

En estos capítulos llama la atención la propuesta de una terminología no siempre coincidente con la que se propone en los documentos del Ministerio de Educación y Ciencia sobre adaptaciones curriculares (por ejemplo, las nociones de adecuaciones inespecíficas y específicas, de acomodación del *currículum*, de objetivos y contenidos alternativos, etc.), pero mucho más coincidente en las ideas básicas y las opciones de desarrollo del currículo y de respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales que la sustentan.

En resumen, sin tratarse de una “guía” o propuesta pormenorizada en cuanto a momentos, estrategias o instrumentos concretos para llevar a cabo las propuestas de “adecuación del currículo” que se efectúan, la abundancia de ejemplos concretos y de ideas y sugerencias para la mejora del trabajo en las aulas convierten a esta obra en una referencia muy útil.

Para los profesionales que pretendan desarrollar su trabajo con los alumnos con necesidades educativas especiales integrados plenamente en el planteamiento curricular de la Reforma, estas páginas constituyen un enfoque coherente, al tiempo que original en algunos de sus aspectos y propuestas concretas.



- GARRIDO LANDÍVAR, J. (1991). "Propuestas curriculares". En Eulalia Barroso Plasencia (Coord.). *Respuesta educativa ante la diversidad*. Actas del Congreso Iberoamericano de Educación Especial: Salamanca.

El autor, tras una introducción sobre el cambio actual en propuestas curriculares, hace evidente su preocupación por ofrecer a los profesores orientaciones sobre cómo mejorar el uso de sus diseños curriculares utilizados hasta el momento, en espera de la creación de los nuevos. Su argumento fundamental se basa en que se puede correr el riesgo de desechar lo antiguo sin tener elaboradas nuevas alternativas que las sustituyan, creándose así un vacío en el que no se utilice ni lo uno ni lo otro.

En este sentido, es de destacar la *primera parte* de la ponencia denominada "Orientaciones para una situación de transición". En ella se ofrecen siete puntos claves que pueden ayudar a solventar la preocupación expresada anteriormente:

- Incidir en los procesos, no sólo en los resultados.
- Fomentar la divergencia, en contra del exceso de metodologismo.
- Las emociones, afectos, actitudes, conductas, relaciones sociales son también contenidos de enseñanza y aprendizaje, no sólo los puramente cognitivos.
- Fomentar modificaciones organizativas de aula, nivel, ciclo y centro.
- Eliminar los restos heredados de concepciones médicas, psicométricas...
- Ofrecer el mayor nivel de integración real posible.

En la *segunda parte* de esta ponencia se hace una alusión explícita a que los programas de entrenamiento en procesos cognitivos pueden ser materiales excelentes para propiciar un mejor aprendizaje como complemento a las propuestas curriculares. El autor, sin pretensión de ser exhaustivo, menciona algunos programas para mejorar directamente el aprendizaje escolar.

Creemos que este breve trabajo, fundamentalmente la primera parte, puede ser de utilidad para resumir algunos puntos clave a la hora de proponer cambios, de forma paulatina, en el quehacer del profesorado.

Relaciones escuela-familia

Uno de los elementos que contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza, y en el que parece haber acuerdo entre los diferentes componentes de la Comunidad educativa, es que los padres puedan mantener una actitud colaboradora y crítica hacia los objetivos que se propone la escuela y con los profesores. Así lo reconoce de forma expresa la L.O.G.S.E., la cual llama a una mayor participación de los padres en estas instituciones.

Pero no es suficiente con que los padres mantengan individual o institucionalmente (a través de las A.P.A. y las Federaciones) esta actitud de colaboración, sino que es necesario que en la escuela se desarrollen los cauces que permitan que la familia coopere, en la medida de sus posibilidades, en esta función compartida de educar a sus hijos.

El establecimiento de relaciones fluidas entre escuela y familia se constituye así, para los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, en un ámbito de asesoramiento y apoyo a la escuela. Ciertas tareas en este ámbito, por su especialización o laboriosidad, pueden requerir el concurso del Equipo. Así sucede, por ejemplo, cuando el profesor en su función de tutoría ha de colaborar con las familias, pudiéndose plantear situaciones complejas que requieran un apoyo especializado del Equipo.

Algunos de los contenidos de este ámbito "Relación escuela-familia" en los que los profesores pueden necesitar más apoyo son, entre otros, la realización de entrevistas personales y reuniones colectivas más eficaces; cómo asesorar a los padres para que participen en las actividades propiamente educativas de sus hijos; cómo puede la escuela desarrollar programas formativos para padres, con la doble finalidad de ayudarles a hacer una participación efectiva en la escuela y de llevar a cabo una acción preventiva de posibles dificultades en la educación de sus hijos.

La documentación comentada en este apartado no aborda todas las actividades que un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica puede realizar con los padres, sino que trata de responder a estos contenidos señalados como más necesitados de apoyo. En la Guía que nos ocupa encontraremos otra documentación que hace referencia al trabajo con padres en otros ámbitos, tales como información de la familia, que ha de ser tenida en cuenta en la evaluación psicopedagógica, o algunas recomendaciones para el trabajo con padres de alumnos con necesidades educativas especiales.



- BRUNET, J. J., y NEGRO, J. L. (1985). *¿Cómo organizar una escuela de padres?* (2 vols.). Madrid: San Pío X.

En esta obra, que consta de dos volúmenes, se tratan en profundidad los aspectos organizativos que han de considerarse para llevar a cabo una escuela de padres.

Los autores toman como punto de partida la definición de las escuelas de padres, analizando qué objetivos deben perseguir estas actividades, qué metodologías son más adecuadas en ellas, qué funciones debe realizar el monitor de la actividad; señalan los aspectos que deben considerarse para comenzar de forma adecuada una escuela de padres (cómo deben ser las circulares informativas, las hojas de citación, la primera sesión...) y la necesidad de evaluar estas actividades, ofreciendo para cada uno de estos aspectos algunas reflexiones, procedimientos, estrategias e instrumentos.

Una vez trabajados los aspectos organizativos, los autores desarrollan treinta y dos grandes temas, que agrupan en cinco núcleos, a saber: la persona y su desarrollo, ambiente familiar y educación, el mundo de la escuela, el tiempo libre, el ambiente social y su problemática.

En cada uno de los temas se sigue un esquema similar, en el que se incluyen, entre otros, los siguientes aspectos: objetivos para los que la actividad sería útil, tipo de trabajo que requiere esa actividad (número de sesiones, tiempo para cada una de ellas, agrupamientos, etc.), material escrito o audiovisual que se precisa, aspectos que deben tenerse en cuenta en el desarrollo de cada actividad en concreto (por ejemplo, bibliografía para profundizar más sobre el tema, la conveniencia de que la sesión sea dirigida por un pedagogo o psicólogo, algún consejo sobre cómo comenzar o finalizar la sesión, etc.), lecturas sobre el tema que se recomiendan a padres o educadores y, finalmente, un documento síntesis de lo que se ha trabajado.

Esta obra merece ser consultada porque supone un verdadero ejercicio de recopilación, sistematización de materiales escritos, ejercicios, bibliografía, direcciones, etc., que pueden resultar sumamente útiles para la planificación de una escuela de padres.

Por otra parte, es necesario señalar que el enfoque y tratamiento que se les da a los temas tiene, en muchas ocasiones, un fuerte sesgo religioso, dedicando, de hecho, un apartado bastante extenso a la educación religiosa. Por ello, desde una práctica aconfesional, puede exigir cierta revisión y reelaboración de los contenidos propuestos.



Libros

Relaciones escuela-familia

- TSCHORNE, P.; VILLALTA, M., y TORRENTE, M. (1987). *Padres y madres en la escuela. Una guía para la participación*. Barcelona: Paidós, 1992.

El comentario se ha realizado sobre la edición revisada en 1992, ya que en ella se incluyen los nuevos planteamientos de la L.O.G.S.E. Este libro enfoca la participación de los padres en la escuela como uno de los factores que inciden en la mejora de la calidad de la enseñanza. Pretende ser un instrumento útil y modesto para contribuir al establecimiento de relaciones fluidas entre las familias y los centros escolares.

Consta de dos partes diferenciadas. En la primera, los autores seleccionan los aspectos de los centros escolares sobre los que consideran fundamental brindar información a los padres, con el objetivo de que su participación en los centros sea efectiva. La segunda parte está dedicada a las Asociaciones de Padres de Alumnos (A.P.A.), como canal formal de participación de los mismos en la escuela.

En la primera parte se hace una descripción clara y un buen análisis de los contenidos de los documentos en los que se reflejan las decisiones más importantes de los centros: Proyecto educativo, Proyecto curricular, Programación general anual, Reglamento de Régimen Interior, etc. Así, se detallan los aspectos a considerar para su elaboración, quiénes son los responsables de elaborarlos, etc., expresando en cuáles de ellos la colaboración de los padres es muy valiosa y qué se espera que éstos aporten.

La segunda parte sobre las A.P.A.s se caracteriza también por su claridad, sencillez y pertinencia de los aspectos seleccionados. Ofrece la información básica para fundar un A.P.A. y gestionarla. Analiza las actividades que desde ésta pueden llevarse a cabo, dedicando especial atención a las escuelas activas de padres. Encara una de las principales dificultades de las A.P.A.s actuales, el bajo índice de participación, ofreciendo sugerencias para que ésta aumente y técnicas para dinamizar las sesiones.

La virtualidad de este libro es que cada vez que identifica y/o propone un espacio de colaboración escuela-familia sugiere procedimientos y estrategias que permitan llevarlo a cabo. Por tanto, es un libro cuya lectura se recomienda, especialmente para asesorar a los padres que se plantean colaborar de forma activa con las escuelas.

- MUSITU, O.; ROMÁN, J. M., y GRACIA, E. (1988). *Familia y Educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor Universitaria, Monografías.

Este libro presenta un trabajo centrado en la familia y, más concretamente, en los efectos que las prácticas educativas de los padres tienen sobre la socialización de los hijos e hijas.

En la primera parte los autores presentan una revisión de las perspectivas teóricas que, históricamente y en la actualidad, dan sentido, orientan o enmarcan la investigación y la intervención sobre la familia. Se dedican dos capítulos a introducir el concepto de familia desde la teoría psicoanalítica, la teoría del aprendizaje social y las teorías cognitivas. Posteriormente se dedican dos capítulos más a la teoría de sistemas y el interaccionismo simbólico, respectivamente, porque, según estos autores, estas teorías son las que han generado mayor volumen de investigaciones e intervenciones y porque explican mejor el complejo proceso de relaciones e interacciones del grupo social más importante, que es la familia.

Al lector le puede parecer esta parte del libro algo densa. A pesar de ello, los autores han hecho un gran esfuerzo de síntesis y han intentado que la información fuera clara y precisa.

En la segunda parte se recogen los aspectos más relevantes que relacionan las prácticas educativas familiares con los procesos de socialización de los hijos. Se analizan y se aportan datos de múltiples investigaciones en lo que hace referencia a la interacción intrafamiliar. Se detienen en analizar las funciones psicológicas de la familia, la interacción paterno-filial, la interacción entre hermanos y las variables de constelación familiar que han de ser tenidas en cuenta en el estudio de las familias, tales como el tamaño y orden de nacimiento y el distanciamiento entre hermanos.

Se aborda también el tema de la disciplina, haciendo referencia a los distintos tipos; así, se estudian los efectos de la disciplina coercitiva, la disciplina inductiva y de apoyo, la ausencia o negligencia en la disciplina familiar y la relación de ésta con la autoestima y la competencia social de los hijos.

Otro de los temas tratados es el aprendizaje del rol sexual en la familia. Por último, se dedica un capítulo a la relación entre la educación familiar y la escuela, haciendo especial hincapié en la articulación de las variables antes estudiadas (disciplina familiar, autoestima, competencia social) con el rendimiento académico de los hijos e hijas.

Los datos ofrecidos por los autores pueden ser útiles para orientar o fundamentar teóricamente el diseño de algunos programas de intervención con padres. Asimismo, las referencias bibliográficas son muy exhaustivas y, por tanto, pueden ser válidas para documentarse en los temas.

Para concluir, resaltar que el libro pone de manifiesto la importancia de las prácticas educativas para la instrucción y socialización del niño y la niña, aportando datos que permiten hacer un análisis desde diferentes perspectivas, aspecto, este último, necesario tanto para padres como para educadores.



Libros

Relaciones escuela-familia

- CAMPANINI, A., y LUPPI, F. (1991). *Servicio social y modelo sistémico. Una nueva perspectiva para la práctica cotidiana*. Barcelona: Paidós.

En este libro se pretende aplicar la óptica sistémico-relacional al Trabajo Social y, más concretamente, a aquellos aspectos que permiten la operatividad o eficacia en el ámbito de los procesos de ayuda a las personas y a las familias. No se aborda en él el “trabajo con grupos” ni el “trabajo comunitario”.

El modelo sistémico aplicado al trabajo con familias ha tenido, históricamente, un marcado carácter terapéutico; sin embargo, la virtualidad de este libro es el aprovechamiento del marco teórico sistémico para el trabajo con familias en un **contexto no terapéutico**. Como afirman los autores, “la propuesta que formularemos a lo largo de estas páginas no pretende llevar al servicio social técnicas y estrategias propias del marco terapéutico, sin evaluar las diferencias de ambos medios y de las funciones que le son propias. El esfuerzo que aquí se persigue tiende, en cambio, a hacer una síntesis original entre esta teoría y los fundamentos del servicio social, para brindar así a los asistentes sociales un soporte operativo dentro de las distintas fases del proceso metodológico”.

Para conseguir su objetivo, los autores dedican dos capítulos a tratar, respectivamente, los modelos teóricos del servicio social y las escuelas o corrientes psicológicas que han sustentado, total o parcialmente, sus distintas prácticas (Neofreudianos, Otto Rank, Tendencias existencialistas, Tendencias humanistas, Conductismo, Cognitivismo), tratando de diferenciar el enfoque dinámico del sistémico. En el tercer capítulo se seleccionan aquellos conceptos considerados clave para introducir la óptica sistémica, tales como la Teoría de Sistemas, los axiomas de la comunicación humana, la comunicación en relación con el texto y la comunicación disfuncional.

A partir de este momento es cuando los autores hacen el esfuerzo de encontrar la aplicabilidad de este enfoque al trabajo social con familias.

Según ellos, para que pueda desencadenarse un proceso de ayuda es necesario partir de un análisis de la situación que se centrará, al menos, en tres ámbitos o niveles: **el ambiente social**, tanto en su aspecto general de contexto sociopolítico y cultural (que debe conocerse y que ha de ser actualizado continuamente en función de los cambios que se produzcan) como en su aspecto restringido de ambiente inmediato del usuario o familia que consulta; **la institución u organización** en la que el trabajador social está inserto, y el tercer nivel lo constituye la información del o sobre el **usuario**. Para este análisis ofrecen la conceptualización sistémica de la institución y de la familia.

Posteriormente se centran en el proceso mismo de ayuda: se caracteriza el primer contacto del usuario con el trabajador social y se introducen algunas reflexiones sobre la obtención de información. De entre ellas merece ser destacada la que hace referencia a cómo, a través del análisis de la demanda, pueden establecerse distintos contextos de intervención (informativo, de asesoramiento, asistencial, de control, evaluativo...). Siguiendo el proceso, los autores señalan la necesidad no sólo de conocer, sino de evaluar la información, generando hipótesis que den lugar al proyecto de intervención y que lideren la coordinación de las entrevistas. Por último, determinan la necesidad de establecer contratos entre el servicio y los usuarios, en términos de prever o considerar si es posible y, en su caso, cómo llevar cabo la colaboración activa de ambas partes dentro del proceso de ayuda.

Para poder desarrollar este trabajo en la práctica, los autores ofrecen una de las herramientas que adquieren una nueva dimensión en este enfoque: “la entrevista”. Finalizan el libro proponiendo una reflexión sobre algunos tipos de intervención que pueden ser considerados como recursos para los proyectos de trabajo que se han realizado en su país, entre ellos la visita domiciliaria, el subsidio, la ayuda domiciliaria y el asesoramiento psicosocial.



- CATALDO, C. Z. (1991). *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid: Aprendizaje/Visor.

Aprendiendo a ser padres es un libro pensado para ayudar a diseñar y mantener programas formales para la participación, la formación y el asesoramiento de padres de niños y niñas en edad preescolar, como proceso que puede desarrollarse desde diferentes contextos y con distintos grupos de padres. La autora parte de la idea de que los programas de formación de padres son un medio extraordinario para que éstos obtengan información, apoyo y consejo, dándole un gran valor a los programas diseñados a partir de las inquietudes de madres, padres y niños.

El libro consta de dos partes, la primera titulada "Las familias y el proceso de formación de los padres", y la segunda, "Áreas de contenido para programas de formación de padres".

En la primera parte se hace una revisión histórica de las distintas tendencias de los programas de formación de padres que, partiendo en los años treinta de la insistencia en que debían estar al servicio de mejorar las relaciones entre los niños y los restantes miembros de la familia, han ido evolucionando, ampliándose a otros temas de interés. En los años setenta se dio gran importancia al papel de los padres en la educación; en los ochenta se plantea que los programas aborden el desarrollo del niño de una manera más indirecta y más centrada en los padres que en los programas orientados al niño. De cada una de estas tendencias se derivan distintos tipos de programas que son expuestos sintéticamente.

Asimismo, se analizan aquellos elementos que han de ser tenidos en cuenta para diseñar un programa de formación de padres, tales como la organización familiar en sus distintos componentes, el rol de los padres, las aptitudes específicas de los mismos y las relaciones familiares, el contexto social de los padres, etc.

Se dedica un capítulo al estudio de los modelos de formación de padres y crianza infantil. La idea clave del capítulo es que cuando los profesionales intenten ofrecer apoyo y consejo a los padres es esencial disponer de un marco de referencia en cuanto a filosofía, método y contenido que fundamente sus recomendaciones. En el capítulo se describen distintas propuestas de formación para padres en materia de crianza infantil. Así, encontramos propuestas informativas (donde se trabajan temas de información sobre el estudio del niño, salud y nutrición, información teórica y situaciones familiares especiales), propuestas conductuales (resolución de problemas, control de comportamiento, consecuencias lógicas, establecimientos de límites, asertividad), propuestas centradas en la personalidad y salud mental (apoyo personal, comunicación, valores/desarrollo moral, aceptación y autoestima, aceptación mutua) y propuestas evolutivas (participación en el juego); guía sobre el desarrollo, currículo para el desarrollo, desarrollo padres-familia. Para cada una de estas propuestas la autora incluye material bibliográfico que puede ser consultado. Posteriormente se describen algunos de los modelos de programas de formación puestos en marcha en Estados Unidos.

Hay un capítulo dedicado a la coordinación o dirección de los programas para padres, en el que se abordan los procedimientos de programación: establecimiento de objetivos y selección de un modelo; selección y formación de los formadores, formas de captación y participación de los padres; el rol de los padres en el programa, y el progreso y evaluación de la formación. Se trabaja también el formato que tendrán los cursos: programas colectivos, visitas domiciliarias, participación en las aulas, asesoramiento. La autora sugiere el conocimiento de las dificultades con las que se pueden encontrar los programas e introduce los más frecuentes: captación inicial, falta de formación del coordinador, pérdida de interés de los padres...

En la segunda parte del libro, Cataldo ha seleccionado cinco áreas de contenido sobre Educación Infantil para elaborar los programas de formación. Éstas son: "El cuidado de los niños: actividades, aspectos del desarrollo y problemas", "El juego de los niños", "El comportamiento de los niños en el hogar y en la escuela", "Sentimientos y personalidad" y "Las familias y la Educación Infantil".



Libros

Relaciones escuela-familia

Cada uno de los capítulos del libro contiene una tabla que resume un tema o un área del contenido del mismo y que puede ser utilizada para revisarlo. Además, ofrece un listado que contiene ocho propuestas (en algunos casos actividades) para los programas de formación.

Evidentemente, dado que los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica tienen como función la colaboración en la formación de los padres, éste es un libro que puede resultarles de suma utilidad, siendo uno de los que trabajan el tema en mayor profundidad. Sus contenidos pueden ser directamente aplicables en la etapa de Educación Infantil, para la que está pensado, y, a su vez, constituye un excelente esquema para reflexionar sobre contenidos e indicadores más propios de la Educación Primaria.



- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, P. (Coord.) (1991). *La participación en la renovación de la escuela* (5 vols.). Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura, Dirección General de Educación.

Con objeto de favorecer la práctica educativa de participación de los distintos colectivos inmersos en la escuela, en los centros escolares, la Consejería de la Comunidad Autónoma de Madrid puso en marcha un "Plan de participación". Dicho Plan consistió en un estudio sobre la participación, que se realizó en diez centros educativos de Madrid, y en la intervención directa mediante un plan de formación para potenciar la participación en siete de los centros estudiados. Trabajaron simultáneamente con grupos de padres, profesores y alumnos en dichos centros. En paralelo organizaron un seminario dirigido a los representantes municipales de los centros en que se estaba llevando a cabo la experiencia. La duración de este Plan fue de dos cursos escolares (88-89/89-90).

En 1991 fue publicada esta colección de cinco cuadernos en los que se reflejan los aspectos más relevantes del Plan.

En el *primer cuaderno* se encuentra la fundamentación y conceptualización de la participación en la escuela; en él se señalan los órganos escolares que, establecidos por la L.O.D.E., posibilitan la participación. Finalizan el cuaderno con unas reflexiones sobre el proceso de participación.

En el *segundo cuaderno* se puede encontrar el ámbito del estudio y el plan de trabajo, un informe de los resultados más relevantes en cuanto a los elementos que intervienen en la participación escolar, los resultados totales de los cuestionarios y, como consecuencia del estudio, un conjunto de orientaciones útiles para potenciar la participación en el futuro.

Los *cuadernos tercero, cuarto y quinto* se dedican, respectivamente, a la participación de profesores, alumnos y padres. Estos cuadernos contienen dos partes diferenciadas. La primera hace referencia a los espacios de participación y a los aspectos y consideraciones más relevantes para cada colectivo. En la segunda se ofrece el plan de formación que se llevó a cabo con cada uno de ellos.

Esta colección puede ser de gran utilidad para todo el Equipo cuando se proponga asesorar a los centros para la participación, para la elaboración de los Proyectos educativos, Proyectos curriculares... El quinto cuaderno, dedicado a la participación de los padres, es especialmente útil para el trabajador social, ya que en él se ofrece un estudio de las necesidades actuales de los padres para poder responder adecuadamente a las demandas que les hace la escuela. Asimismo, se estudian y exponen los factores o elementos con los que los padres relacionan su mayor o menor participación y los cauces que la escuela establece para que ésta se dé. El modelo de formación que proponen para padres tiene fundamentalmente dos dimensiones: cubrir las demandas que éstos hacen para apoyar el desarrollo de sus hijos y proporcionarles seguridad para participar en los centros escolares.



Libros

Relaciones escuela-familia

- SÁNCHEZ VIDAL, A. (Comp.) (1993). *Programas de Intervención Comunitaria*. Barcelona: Biblioteca Universitaria de Ciencias Sociales, Colección LCT-54.

Este libro es una compilación de distintos programas de prevención e intervención comunitaria en su vertiente aplicada. Aparece con el objetivo de complementar la literatura teórica sobre prevención e intervención comunitaria ya existente en el mercado.

El compilador pretende con este libro cuatro funciones importantes: una función testimonial, como ilustración de la actividad real del campo comunitario en nuestro país; una función diseminadora, para dar salida a programas interesantes que han demostrado ser válidos y que no son conocidos; una función modélica, como recopilación de "programas modelo", o alternativas programáticas de intervención consideradas como modelos de actuación para los trabajadores de ese campo; y, por último, una función de reflexión, que trascienda de la descripción del programa al análisis de las acciones que, de forma coherente, se seleccionan para alcanzar los objetivos prefijados. Se analizan, asimismo, los resultados obtenidos, el proceso seguido, lo que pudo conseguirse y lo que no y a qué fue debido. Esta reflexión pretende servir, a su vez, a la producción de recomendaciones de acción y obtener, desde la experiencia práctica, principios y conocimientos que permitan la construcción de una teoría válida de acción social.

Se han recogido once programas de carácter interdisciplinar e innovador. Como profesionales de la educación, interesa de forma especial el titulado "Participación de padres y maestros en un Programa de Educación para la Salud en la Escuela". En el capítulo que se dedica a este Programa se hace una breve introducción sobre el concepto de Educación para la Salud y la idoneidad de trabajar en las escuelas. Se explican las necesidades que originaron el nacimiento del Programa, y a continuación la metodología utilizada, las dificultades operativas surgidas en el desarrollo del mismo y alguno de los resultados obtenidos al evaluarlo a los cinco años de iniciar la experiencia.

El ámbito de actuación del Programa es una población de 135.000 habitantes. La población objeto del Programa son 13.000 alumnos de Enseñanza Primaria de 32 escuelas públicas, los profesores de estos niños y niñas, aproximadamente unos 700, y sus padres, madres y/o tutores legales.

En el texto se recogen los objetivos y contenidos del Programa, las estrategias de programación, la fase de elaboración teórica, la fase de experimentación y la fase de generalización. Asimismo, se explica la organización escolar que fue necesaria para llevar a cabo el Programa y la organización de los padres en comités de salud como vía de posibilitar su participación.

Se ofrecen también los resultados de la evaluación con respecto a los objetivos marcados: adquisición de hábitos y actitudes de los alumnos y alumnas, integración en las escuelas y participación de los maestros, y participación de los padres y madres. Por último, los autores ofrecen ocho grandes conclusiones.



- BRONFENBRENNER, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectivas. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-55.

Este artículo está pensado para que, un vez conocidas las características de los contextos de crianza que favorecen el desarrollo de los menores, las instituciones de acogida de niños sin familia puedan crear contextos adecuados, aunque también es aplicable en el trabajo con familias en general.

El autor afirma que el mayor problema en el estudio de los contextos de crianza es que existe un gran vacío científico al respecto. No existe un marco teórico pertinente que permita analizar los contextos donde los seres humanos viven y se desarrollan; de ahí la gran escasez de conocimientos e investigaciones sobre el tema.

Según Bronfenbrenner, es posible apuntar cuatro características que deben tener los escenarios o el entorno ecológico que favorecen los procesos de desarrollo humano:

1. Ser contextos de desarrollo primario: que el niño pueda observar e incorporarse a patrones de actividades progresivamente más complejas, bajo la guía directa de personas que poseen conocimientos o destrezas todavía no adquiridas por él y con las cuales ha establecido una relación emocional positiva.
2. Contextos de desarrollo secundario: ofrecen al niño oportunidades, recursos y estímulos para implicarse en las actividades que ha aprendido en los contextos de desarrollo primario, pero ahora sin la intervención activa de otra persona que le supere en conocimientos o destrezas.
3. El desarrollo de un escenario dependerá del grado en que las terceras partes presentes en él apoyen las actividades de todos aquellos que estén implicados en la interacción con el niño.
4. El potencial de desarrollo de un escenario de crianza se ve incrementado en función del número de vínculos entre ese escenario y otros contextos en los que se insertan el niño o la niña y los adultos responsables de su cuidado.



Relaciones escuela-familia

- MITLER, P. (1987). La colaboración entre padres y educadores de niños deficientes: una necesidad. *Perspectivas*, XVII, 2, 185-195.

En este artículo el autor pretende ofrecer formas concretas en que padres y profesores podrían colaborar con mayor eficacia en las prácticas cotidianas.

En primer lugar, desarrolla la idea de que las experiencias de colaboración entre familias y maestros que encontramos más frecuentemente provienen de las escuelas especiales y de los padres de alumnos con necesidades educativas especiales. Afirma también que las escuelas ordinarias deberían replantearse su relación con los padres de todos los niños.

Defiende que la meta final en este tema debería ser la asociación entre padres y maestros, entendida como una relación de igualdad y respeto mutuo, profesionales que comprenden y respetan la individualidad de cada familia, que se hacen responsables ante los padres como coformadores, que están dispuestos a compartir conocimientos, técnicas, experiencias y adopción de decisiones. Entiende que en la colaboración entre padres y maestros son deseables etapas intermedias en el camino hacia la plena asociación.

Analiza alguno de los obstáculos más frecuentes para la colaboración, como son la falta de preparación y formación de ambos colectivos, la distancia psicológica y social entre ellos, así como las exigencias y expectativas poco realistas que, tanto maestros como padres, mantienen entre sí y hacia los alumnos y alumnas.

Por último, el autor ofrece una serie de sugerencias prácticas para efectuar progresos en la tarea de crear mejores relaciones de trabajo entre padres y profesionales. Entre ellas podemos citar las siguientes: ofertar a los padres información sobre personas y lugares donde poder encontrar ayuda, crear oportunidades para establecer contactos entre ellos, facilitar que los padres contribuyan a la formación de profesionales, permitir que los padres asistan a conferencias y reuniones profesionales y que éstos asistan a reuniones de padres, etc.

De este artículo pueden derivarse algunas ideas útiles para facilitar y promover la cooperación entre escuela y familia, una de las funciones encomendadas a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.



- OLIVA, A., y PALACIOS, J. (1993). Familia-Escuela Infantil. El problema de las discrepancias en ideas y valores educativos. *Aula de Innovación Educativa*, 11, 27-30.

Es un tópico muy extendido entre los profesionales de la etapa de Educación Infantil la importancia de la relación familia-profesores, así como la idea de que esta conexión supondría una mayor continuidad entre ambos contextos educativos, lo que se considera favorable para el desarrollo del niño. Sin embargo, parece que la traducción de esta creencia a la práctica no debe de ser fácil.

Los autores presentan una investigación llevada a cabo en colaboración con el C.I.D.E (Centro de Investigación y Documentación Educativa del M.E.C.), mediante la que se trata de encontrar las discrepancias entre las ideas y los valores educativos de padres y profesores, ya que los autores entienden que éstas podrían ser una de las fuentes más importantes en la falta de conexión de ambos contextos.

En la investigación se preguntó a ambos grupos sobre valores escolares, de desarrollo personal, de socialización, artísticos o creativos y de autonomía instrumental. Asimismo, se investigó sobre qué funciones creían, unos y otros, que debía perseguir la Educación Infantil.

Esta investigación puede ser útil como "diagnóstico" de la situación de partida para iniciar el trabajo con padres y profesores de la etapa.

Es interesante señalar alguna de las conclusiones más relevantes encontradas: existen muchas discrepancias entre padres y maestros, pero son menores de lo que tendemos a pensar; también existen muchos acuerdos, lo que parece crear un terreno abonado para una interacción productiva y beneficiosa para los niños; parece ser que la base de la falta de conexión entre familia-escuela no se halla justificada en la discrepancia de ideas y valores educativos.

Según los autores, si se dejan las cosas a su dinámica natural las relaciones padres-educadores se caracterizarán más por la desconexión que por la cooperación. Por tanto, educadores, Administración educativa y CEPs tienen ante sí una importante tarea.

Dada la importancia de la contribución de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica a este ámbito, se considera muy conveniente la lectura de este artículo, que puede resultar de gran interés.





CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR

DIRECCIÓN GENERAL de RENOVACIÓN PEDAGÓGICA
CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR